

Departamento de Educação

**Mestrado em Educação Especial, área de Especialização em
Cognição e Motricidade**

O desenvolvimento da autonomia na Paralisia Cerebral.

**Práticas relevantes e estratégias utilizadas
com uma aluna em contexto escolar.**

Andreia Cristina Abade Manjolinha

2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial, área de Especialização em Cognição e Motricidade

O desenvolvimento da autonomia na Paralisia Cerebral.

Práticas relevantes e estratégias utilizadas
com uma aluna em contexto escolar.

Andreia Cristina Abade Manjolinha

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria
Sarmiento Coelho

Outubro de 2013

Agradecimentos

Agradeço à minha irmã, aos meus amigos pela paciência e a todos que fizeram parte deste percurso...

Obrigada Cláudia, Laurinda e Natário por permitirem o início desta longa jornada.

Título: O desenvolvimento da autonomia na Paralisia cerebral – práticas relevantes e estratégias utilizadas com uma aluna em contexto escolar.

Resumo: Este projeto de intervenção pretende contribuir para o desenvolvimento de práticas relevantes no desenvolvimento da autonomia e autoestima de uma aluna com paralisia cerebral em contexto escolar. Com este objetivo realizou-se um estudo aprofundado sobre o tema de forma a realizar uma intervenção fundamentada na investigação publicada e na legislação em vigor.

Depois de um processo cuidadoso de observação da aluna e a elaboração da anamnese foram definidos três planos de ação: a intervenção direta com a aluna tendo em conta competências específicas e trabalho adaptado em algumas disciplinas como Música e Educação Visual; a sensibilização dos docentes do regular para a adaptação dos exercícios de avaliação de conhecimentos e de alguns materiais em sala de aula e das Assistentes Operacionais para a importância do desenvolvimento da autonomia e autoestima no espaço escolar; a utilização das TIC como elemento facilitador na sala de aula e no espaço de ocupação de tempos livres/ sala de estudo SEI+. Esta intervenção foi avaliada pela aluna, Encarregado de Educação, Diretor de Turma e Professor de Educação Especial tendo em conta a evolução de cada um dos aspetos referidos anteriormente.

A realização deste projeto permitiu concluir que a aluna evoluiu ao nível da autonomia e autoestima e que os diferentes intervenientes educativos e a utilização das TIC foram elementos cada vez mais facilitadores desta progressão.

Palavras-chave: Paralisia Cerebral; Autonomia; Autoestima; Tecnologias de Informação e Comunicação, Cooperação

Title: The development of autonomy in cerebral palsy - Practical and relevant strategies to a student in a school context.

Abstract: This intervention project aims to contribute to the knowledge of relevant practices in the development of autonomy and self-esteem of a student with cerebral palsy in a school context. For this purpose we carried out a profound study on the subject in order to perform an intervention based on published research and legislation.

After a careful process of observation of the student and the drafting history of the defined three action plans: direct intervention with the student taking into account specific goals and adapted work in some subjects like Music and Visual Education, the awareness of teachers of the regular teaching and the adaptation of the evaluation exercises and knowledge of some materials in the classroom gave to the assistants and operationals the tools to pay attention to the importance of to the development of autonomy/self-esteem at school and the use of ICT as an easy element in the classroom and in the space -time occupation free/study room SEI+. This intervention was evaluated by the student, by her Guardian, by her Class Director and by her Professor of Special Education who took into account the evolution of each of the aspects mentioned above.

The realization of this project showed that the student has evolved on the level of autonomy and self-esteem and those who at school helped this student and the educational use of ICT elements were essential to facilitate this progression.

Keywords: Cerebral Palsy, Autonomy, Self-Esteem, Information Technologies and Communication, Cooperation.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - DEFINIÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	5
1- Identificação do problema.....	7
2- Relação entre o projeto e as responsabilidades/obrigações como docente de EE neste contexto.....	10
3- Objetivos	11
4- Estratégias de intervenção.....	12
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA	15
1 – Evolução do conceito de Paralisia Cerebral.....	17
2 – Etiologia e Incidência	18
3 - Quadro clínico da Paralisia Cerebral – classificação.....	19
3.1 – Classificação Topográfica.....	20
3.2 – Classificação Fisiológica.....	21
3.3 - Classificação da Função Motora Global	22
3.4 – Grau de severidade na mobilidade	23
3.5- Tónus muscular.....	24
4- Possíveis Problemáticas Associadas na Criança com Paralisia Cerebral ..	24
a) Perturbações da linguagem	24
b) Problemas auditivos	25
c) Problemas de desenvolvimento intelectual	25
d) Problemas visuais.....	26
e) Problemas de Personalidade e atenção.....	26
5 – A criança com Paralisia cerebral e a escola	27
5.1 – Comunicação e linguagem	29
5.2 – Importância do envolvimento parental.....	31

5.3- As TIC e a Paralisia Cerebral.....	32
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DO PROJETO / INTERVENÇÃO	35
1- Caracterização da aluna.....	37
1.1 - Dados clínicos	37
1.2 – História Escolar	39
1.3– Caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades da aluna.....	40
1.4 – Medidas Educativas Implementadas	42
a) Apoio pedagógico personalizado (<i>Artigo 17.º</i>)	42
b) Adequações curriculares individuais (<i>Artigo 18.º</i>).....	42
c) Adequações no processo de matrícula (<i>Artigo 19.º</i>).....	43
d) Adequações no processo de avaliação (<i>Artigo 20.º</i>).....	43
e) Tecnologias de apoio (<i>Artigo 22.º</i>).....	43
2- Calendarização da intervenção	44
3- Instrumentos de Avaliação	46
4- Procedimentos	47
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	49
1- Intervenção direta com a aluna.....	51
2- Sensibilização dos Docentes do regular e das Assistentes Operacionais para o desenvolvimento da autonomia e autoestima da aluna.....	55
3- Utilização das TIC como elemento facilitador na construção de materiais e no espaço SEI+	57
CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
BIBLIOGRAFIA.....	69
ANEXOS.....	77
Anexo 1 a) - Grelha de avaliação	79
Anexo 1 b) - Grelha de avaliação	80
Anexo 2 – Questionário sobre projeto SEI+	81
Anexo 3 -Registos dos EAC.....	82

Anexo 4- Grelha de registo de dados	83
Anexo 5- Notas de campo	86
Anexo 6 - Guião da entrevista do Encarregado de Educação	87
Anexo 7 - Entrevista com o Encarregado de Educação – transcrição.....	88
Anexo 8 - Guião da entrevista da Aluna	94
Anexo 9 - Entrevista com a Aluna - transcrição	96
Anexo 10 – Questionário do Diretor de turma.....	103

Abreviaturas

CIF – Sistema de Classificação da Funcionalidade

EAC – Exercício de Avaliação de Conhecimentos

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EV – Educação Visual

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PC – Paralisia Cerebral

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Figuras:

Fig. 1 – Preparação da atividade – controlo do traço e da pintura	52
Fig. 2 – Resultado Final - controlo do traço e da pintura	52
Fig. 3- Elaboração de uma atividade sobre a utilização de diferentes padrões	53
Fig. 4 – Criação de um desenho a partir de uma figura base.	53
Fig. 5- Elaboração de uma atividade sobre perspetivas.	53
Fig.6 - Respostas adaptadas nos EAC	55
Fig.7 - Adaptações a nível gráfico	56
Fig.8 - Condições específicas de realização	56

INTRODUÇÃO

O projeto de intervenção foi realizado no âmbito do mestrado em Educação Especial, área de especialização em cognição e motricidade na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra e teve como objetivo contribuir para a construção de práticas relevantes no desenvolvimento de estratégias promotoras de uma maior autonomia de uma criança com paralisia cerebral em contexto escolar.

No Capítulo I identificamos os planos de intervenção definindo os objetivos e estratégias a utilizar de acordo com as necessidades da aluna e as responsabilidades e obrigações do Professor de Educação Especial.

O Capítulo II apresenta um estudo pormenorizado sobre Paralisia Cerebral, mais concretamente sobre a evolução deste conceito e sua etiologia/incidência. Também foram abordados diferentes tipos de classificação deste quadro clínico e possíveis deficiências associadas. Por último tivemos em consideração alguns aspetos relacionados com a escola como a comunicação e linguagem e a importância do envolvimento parental e das TIC.

No Capítulo III caracterizamos a aluna tendo em conta as suas características, a história escolar desde o Pré-escolar até agora, os indicadores de funcionalidade e de nível de aquisições/dificuldades e descrevemos as medidas implementadas no Programa Educativo Individual. Neste ponto calendarizamos a intervenção, construímos os instrumentos a utilizar e definimos os procedimentos a executar.

O Capítulo IV apresenta os resultados obtidos com o cruzamento dos dados recolhidos com as notas de campo, entrevistas à aluna e Encarregado de Educação e questionários. Também podemos verificar a evolução da aluna de acordo com os diferentes planos de intervenção. É de salientar que podemos consultar os dados de forma mais pormenorizada nos anexos através dos instrumentos preenchidos e transcrições das entrevistas.

No Capítulo V e VI realizamos uma reflexão sobre os resultados obtidos tendo em conta a intervenção realizada, a bibliografia consultada e as dificuldades encontradas ao longo deste processo.

Em suma, pretendemos caraterizar ao longo deste documento todas as fases do projeto de intervenção, desde o problema/ questão que está na sua origem até à reflexão sobre os resultados obtidos.

CAPÍTULO I - DEFINIÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

1- Identificação do problema

O projeto de intervenção foi elaborado no âmbito do mestrado em Educação Especial, área de especialização em cognição e motricidade na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, tendo sido desenvolvido em contexto profissional. Tendo em conta as nossas funções como docentes de Educação Especial este projeto resultou do facto de no início do ano letivo nos termos deparado com um aluna com paralisia cerebral que dependia muito dos professores para realizar/escrever as respostas nas fichas de avaliação, acompanhar os exercícios realizados na aula, registar os apontamentos, necessitando também da ajuda dos amigos para arrumar os materiais e se deslocar na escola.

A aluna, com de Paralisia Cerebral espástica bilateral (Diplegia Espástica que se reflete essencialmente ao nível motor), manifesta grandes dificuldades decorrentes de falta de tónus muscular ao nível dos membros superiores e inferiores e da sua elasticidade, apresentando imprecisão nos movimentos largos e finos e muita dificuldade em desenvolver a tríade na apreensão de um utensílio para registo escrito. Também apresenta problemas relacionados com a visão e com a fluência e articulação na fala.

Este projeto teve, pois, como objetivo dar resposta a questões como a necessidade de desenvolver a autonomia e autoestima da aluna além de promover competências básicas como a motricidade fina, controlo do traço, exploração de novos instrumentos e acompanhamento/reforço das competências curriculares do oitavo ano de escolaridade. Para o conseguirmos necessitámos de começar por sensibilizar para as necessidades da aluna ao nível dos recursos humanos e da adaptação de materiais e espaços escolares.

Mas para conseguir atingir estes objetivos foi necessário ter em conta estratégias diversas, recursos, procedimentos e instrumentos. Como é referido no Decreto lei 3/2008 de 7 de janeiro não se trata apenas de medidas para a aluna mas também de medidas de mudança do contexto escolar, de articulação dos diferentes intervenientes e de adaptação dos recursos materiais. No artigo 1º do capítulo I deste

Decreto lei, alínea 2, define-se como objetivos da Educação Especial “ a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a igualdade de oportunidades” (p.155). E neste projeto procurámos que a aluna se sentisse um elemento “valorizado” e “respeitado” pela sua comunidade (Heimburge, Rief, 2000, p.13).

O projeto de intervenção entretanto delineado baseou-se na intervenção em contexto escolar, integrando três planos de ação:

1. A intervenção direta com a aluna , onde a docente de Educação Especial deu apoio em diferentes disciplinas com o objetivo de desenvolver as estratégias necessárias a uma maior apreensão dos conteúdos abordados e de promoção de autonomia, atividades funcionais e curriculares, pontos essenciais para “um programa de integração de alunos com PC” segundo Bautista (1997, p.304). É importante referir a colaboração entre o professor de Educação Especial e o Encarregado de Educação que se pretende contínua e construtiva, tendo sido identificados dois objetivos: o desenvolvimento da autonomia e a realização da assinatura no cartão do cidadão. Este processo permitiu além deste propósito um reforço ao nível da autoestima e a sua aplicação abrangeu outras aplicações sendo uma fonte de realização pessoal para a aluna e para os pais.

A intervenção em áreas específicas através da articulação com os professores de Música e Educação Visual, o que também contribui para o desenvolvimento da sua autonomia e autoestima tendo em conta a estimulação “do desejo de aprender e de participar” e de “ desenvolver a confiança em si e nos outros” (Heimburge, Rief, 2000, p.13). De acordo com os dados recolhidos na fase de observação a aluna apenas tinha tocado instrumentos como pandeireta ou reco-reco e manifestou a curiosidade de experimentar o xilofone, o que representa uma salto qualitativo e um reforço da sua autoestima. Neste quadro Azevedo, Ferreira e Ponte (1999) referem que uma abordagem ecológica e interacionista coloca em primeiro plano as trocas da aluna com o meio físico e social como essenciais ao seu desenvolvimento, capacidades de aprendizagem e realização como ser humano. Esta estratégia utilizada a Música será acompanhada de uma intervenção a Educação Visual com o objetivo

de melhorar a sua capacidade de controlo do traço, manuseamento de diferentes materiais associados a esta disciplina, bem como o desenvolvimento da discriminação visual. É também importante salientar o desenvolvimento da sua autonomia ao nível da manipulação dos objetos do dia a dia.

2. Sensibilização dos Docentes do regular e das Assistentes Operacionais para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Dos Docentes para a importância de realizar os Exercícios de Aplicação de Conhecimentos adaptados às dificuldades do aluno e de procederem a uma preparação prévia de materiais de apoio à aula, sempre que possível. E a sensibilização das Assistentes Operacionais para a necessidade do aluno ter sempre o material pronto e conseguir realizar algumas tarefas básicas sem ajuda porque para a educação de alunos com NEE é necessário “ um esforço de equipa que deve ser marcado pela partilha e colaboração” (Nielsen, 1999, p.19).

3.A utilização das TIC como facilitador na elaboração dos apontamentos em sala de aula e na elaboração de alguns materiais que facilitam a aquisição de alguns conteúdos, inclusivamente no espaço SEI+, espaço constituído por duas salas: uma reservada à elaboração de fichas das diferentes disciplinas e ao estudo e outra de carácter lúdico, que funcionam todo o horário letivo como apoio ao estudo, para ocupação dos tempos livres e aplicação de medidas disciplinares. Encaramos as TIC como ferramentas que permitem à aluno ultrapassar algumas das suas dificuldades do dia a dia e cabe ao professor proporcioná-las. A evolução tecnológica permite melhorar as condições de vida das pessoas com necessidades educativas especiais e favorece a sua integração social, por exemplo, permitindo a realização de trabalhos escolares com autonomia e acessibilidade. Segundo Morato (1995) é uma mais-valia porque facilita o processo ensino/aprendizagem ao desenvolver atividades que até então lhe estavam vedadas.

Estes planos de ação promotores de uma maior autonomia pessoal, participação e inclusão, permitem o desenvolvimento de competências que visam atingir os os objetivos definidos por docentes, Encarregado de Educação e aluno.

2- Relação entre o projeto e as responsabilidades/obrigações como docente de EE neste contexto.

O Decreto lei nº 3/2008 de 7 de janeiro pressupõe uma intervenção centrada nos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação em um ou mais domínios da vida, resultantes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas nas capacidades de aprendizagem, comunicação, autonomia, mobilidade, relacionamento interpessoal e participação social. Pretende-se promover a autonomia dos alunos e desenvolver tanto quanto possível o potencial que eles possuem.

No evento *Young Voices, Meeting Diversity in Education*, organizado pelo Ministério da Educação e a *European Agency for Development in Special Needs Education* em 2007, que culminou com a aprovação da Declaração de Lisboa, considerou-se que a transição da escola regular deve assegurar as condições necessárias para a progressão dos alunos com maiores dificuldades. Se a escola estiver mais capacitada para esta realidade também estará habilitada a ensinar melhor todos os alunos (Brocado, 2009).

Cabe por isso ao Professor de Educação Especial, enquanto agente educativo numa perspetiva inclusiva, respeitar as diferenças individuais, ter em conta a diversidade curricular e a multiplicidade de estratégias no processo de ensino/aprendizagem e sensibilizar todos os intervenientes para a importância do desenvolvimento do potencial da aluna neste processo complexo que envolve diferentes esferas da vida pessoal e de ordem institucional.

Neste projeto de intervenção centrámo-nos no contexto de sala de aula através da intervenção direta com a aluna, em sensibilizar docentes e técnicos e também proporcionar algumas alterações a nível institucional.

No que se refere à intervenção direta durante o ano letivo foi dado apoio pedagógico personalizado em diferentes disciplinas, onde o professor de Educação Especial desenvolveu estratégias de promoção de autonomia e autoestima e também proporcionou em conjunto com os colegas do regular todos os meios necessários

para a realização dos apontamentos e realização dos exercícios. Em Música e Educação Visual, além dos aspetos referidos anteriormente, foram proporcionadas atividades com o intuito de promover o desenvolvimento da motricidade fina, controlo do traço e manuseamento de diferentes materiais entre outros.

A sensibilização dos diferentes recursos humanos para o desenvolvimento de capacidades ao nível da autonomia e de acesso aos materiais foi realizada com os docentes através da disponibilização de vários exemplos de materiais acessíveis à aluna, possíveis formas de adaptar os EAC e a colaboração do professor de Educação Especial em diferentes atividades. No que se refere à intervenção com as Assistentes Operacionais observou os aspetos positivos e negativos da sua intervenção e proporcionou alguns esclarecimentos com o objetivo de permitir à aluna desenvolver e utilizar algumas das suas capacidades dado que por vezes lhe facilitavam mais do que o necessário algumas tarefas do quotidiano e nem sempre apresentavam os materiais necessários ao normal desenvolvimento das atividades (computador, plano inclinado, rede antiderrapante).

Também tentámos sensibilizar a responsável pelo espaço reservado ao apoio ao estudo e ocupação de tempos livres (SEI+) para a necessidade de o aluna ter materiais mais acessíveis e adaptados às suas necessidades, realçando a necessidade de mais computadores.

3- Objetivos

O projeto de intervenção teve como objetivos proporcionar e promover no ponto 1- Intervenção direta com a aluna: o desenvolvimento da sua autonomia e autoestima através da participação em todas as atividades com o mínimo de adaptações e com um grau crescente de dificuldade; a aquisição de competências a nível funcional e curricular, intervindo em áreas específicas como Educação Visual e Música com o objetivo de desenvolver competências motoras essenciais ao nível da motricidade fina, o controlo do traço, manuseamento de diferentes materiais, discriminação visual e a autoestima

No que diz respeito ao ponto 2- Sensibilização dos docentes do regular e das Assistentes Operacionais para o desenvolvimento da autonomia da aluna, pretendíamos sensibilizar os docentes do regular para a necessidade de adaptar os EAC e os materiais de apoio, aumentando o número de questões em que aluna responde sem apoio e o aumento das adequações a nível gráfico e das condições específicas de realização. No que se refere às Assistentes Operacionais pretendíamos a diminuição do apoio na deslocação da aluna e a diminuição das vezes em que os materiais de apoio à aula não estavam prontos. Sensibilizando assim os professores do regular e as Assistentes Operacionais para as necessidades específicas da aluna e promovendo a articulação entre os diferentes agentes educativos;

No ponto 3 - organizar e construir os recursos materiais de acordo com as necessidades do aluna utilizando as TIC, pretendíamos que o professor de Educação Especial e professores do regular encarassem as TIC como elemento facilitador no processo de ensino/aprendizagem a utilizar na sala de aula e se possível como material de apoio no projeto SEI + (projeto de ocupação de tempos livres e sala de estudo) tentando sensibilizar a instituição para a importância de um maior número de computadores neste projeto.

4- Estratégias de intervenção

Durante a intervenção desenvolvemos atividades com o intuito de promover as competências motoras necessárias à rotina diária do aluna (motricidade fina, movimentos ao nível do tronco para arrumar os materiais na mochila e de força de braços, controlo do traço e manuseamento de diferentes materiais, entre outros) em atividades do dia a dia e em disciplinas como Educação Visual e Música, disciplinas em que o aluna tem apoio pedagógico personalizado com a professora de Educação Especial. A sua realização além de promover esta vertente motora também permitiu à aluna o desenvolvimento da sua autoestima e autonomia.

A sensibilização dos colegas do regular para a necessidade de articulação com o professor de Educação Especial com o objetivo de desenvolver as estratégias

necessárias ao desenvolvimento do aluno, foi feita nos Conselhos de Turma, em contatos informais e em reuniões sempre que se considerou necessário adaptar algum material ou EAC. Na adaptação dos Exercícios de Aplicação de Conhecimentos onde foi sugerida a utilização de respostas de escolha múltipla, correspondências com traço, números e letras e inclusivamente foi elaborada a alteração do Programa Educativo Individual de forma a salientar este tipo de opções. Ao nível dos recursos humanos também foi importante sensibilizar as Assistentes Operacionais para as necessidades do aluno ter sempre os materiais necessários na sala de aula e a realizar o maior número de tarefas sem ajuda.

Também utilizámos as TIC na elaboração de materiais para a aula, registos de aula, construção de materiais em suporte digital e nas fichas de avaliação (ampliações dos materiais ...).

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

1 – Evolução do conceito de Paralisia Cerebral

O termo Paralisia Cerebral (PC) foi referido pela primeira vez por William John Little, em 1843, tendo esta patologia sido designada durante anos pelo seu apelido, ou seja, doença de Little. Este autor identificou um grupo de 47 crianças que apresentavam rigidez muscular às quais associou fatores como circunstâncias adversas no parto, a prematuridade e a demora em respirar/chorar e convulsões (Ferreira 2007, citado por Antunes, 2009). Mas foi em 1893 que Sigmund Freud utilizou o termo Paralisia Cerebral com o intuito de denominar um problema que afetava gravemente o movimento, causando por vezes imobilidade (Lima & Fonseca, 2004). Em 1897 incluiu como sintomas várias afeções que comprometem o sistema nervoso central imaturo, tendo como principais características os distúrbios motores (Ferreira 2007, citado por Conchinha, 2011). Também identificou outros problemas como distúrbios visuais, convulsões entre outros.

São várias as definições de PC ao longo do tempo:

“O termo PC emprega-se geralmente para definir um grupo de afeções caracterizadas pela disfunção motora, cuja principal causa é uma lesão encefálica não progressiva, acontecida antes, durante, ou pouco depois do parto” (Bautista, 1997, p. 293).

“A PC é outra designação para lesão cerebral, que se manifesta através de vários comportamentos, dependendo da localização da lesão. As disfunções motoras, assim como as incapacidades físicas, tornam-se evidentes, uma vez que há uma fraqueza ou falta de controlo dos músculos, motivada pelo defeito do cérebro” (Fleming, 1988, p. 163 e 164).

De acordo com os estudos realizados pela Equipa de Vigilância da Paralisia Cerebral a nível Europeu, estão incluídas neste quadro as crianças que adquirem esta situação até aos 5 anos (SCPE, 2000).

A PC tem origem numa lesão cerebral ou mau desenvolvimento do cérebro numa ou várias regiões (Valente, 1983), que ocorre nos primeiros estádios de desenvolvimento, durante a gravidez, no parto ou após o nascimento. Caracteriza-se

por alterações na postura e movimento e pode ter origem em diversos fatores como a exposição da grávida a produtos tóxicos ou infeções, nascimento prematuro, asfixia no parto, hemorragias cerebrais, traumatismo craniano ou infeções cerebrais (Condado, 2009).

Alguns autores demonstram que lesões cerebrais durante o período mais vulnerável do sistema nervoso, além de afetarem as funções motoras, podem também provocar uma enorme variedade de disfunções a nível mental, percetivo ou cognitivo, de acordo com a sua localização, gravidade ou extensão da lesão (Valente, 1983).

2 – Etiologia e Incidência

A incidência da PC nos últimos 40 anos é de 2 a 2,5/1000 nascimentos nos países desenvolvidos. No entanto, o avanço dos cuidados pré-natais e a sobrevivência de bebés com baixo peso e prematuros podem aumentar este número (Ferreira, 2007). Segundo Andrada (1997) a incidência da PC em países industrializados é de 1,5 a 2,5/1000 nados vivos.

O risco de lesão cerebral numa criança no termo da gravidez é de cerca de 1 em 2000, sendo a incidência em prematuros entre as 24 e 33 semanas de gestação de 12,3% (Tachdjians, 2002, citado por Antunes, 2009).

Nos países em desenvolvimento, em virtude da ausência de cuidados no parto a incidência, é de 5 a 6 por mil nascimentos (Ferreira, 2007). No que diz respeito à incidência em Portugal, não existem dados recentes. Os dados recolhidos na zona de Lisboa estão em concordância com os indicados pela Equipa de Vigilância da Paralisia Cerebral a nível Europeu (SCPE, 2000).

As causas de uma lesão no Sistema Nervoso Central nem sempre se identificam com facilidade, contudo o seu conhecimento permite prevenir e intervir de forma fundamentada (Basil, 1995).

As causas da PC são muito complexas e variadas, mas podemos encontrar a sua etiologia descrita da seguinte forma (Bautista, 1997): as causas pré-natais mencionadas pelos autores são doença infecciosa da mãe, destacando-se as causadas por vírus (rubéola, sarampo, sífilis, herpes) que originam nos primeiros três meses de gravidez malformações cerebrais, cardíacas, auditiva, oculares. Também pode ocorrer devido a intoxicações, exposição a radiações, ou doenças como a meningite ou toxoplasmose; anóxias devido a dificuldades de oxigenação do feto, por insuficiência cardíaca da mãe, hipertensão, anemia, circulação sanguínea deficiente, incapacidade dos tecidos do feto em captar oxigénio; doenças metabólicas congénitas, como a galactosemia e a fenilcetonúria, que se identificam quando as crianças ingerem alimentos que não conseguem metabolizar, começando a existir a acumulação de substâncias tóxicas no cérebro, o que provoca lesões. E a incompatibilidade no fator Rh, em que existe uma destruição dos glóbulos vermelhos da criança, provocando como consequência um excesso de bilirrubina que danifica as células do cérebro.

Como causas perinatais são referidas a anóxia ou asfixia provocada pela obstrução do cordão umbilical; a administração de anestesia de forma inadequada; os partos prolongados ou situações de placenta prévia e traumatismos de parto e a prematuridade do feto ou hiper maturação.

As causas pós-natais normalmente ocorrem nos primeiros três anos de vida, altura em que o sistema nervoso se encontra em desenvolvimento. Podem ser provocadas por meningite, encefalite, traumatismos craniano encefálicos, acidentes anestésicos, problemas metabólicos, desidratações e intoxicações.

3 - Quadro clínico da Paralisia Cerebral – classificação.

A classificação do quadro clínico de PC efetua-se de acordo com a sua topografia, fisiologia e função motora global (Lima & Fonseca 2004). Sendo de salientar que são quadros muito complexos e únicos, podendo ter diferentes graus de severidade na mobilidade e no tónus muscular em repouso.

As classificações utilizadas na PC são consideradas por Rodrigues (1989) como estando “longe de proporcionar um quadro de referência inquestionável e seguro” (p.22). Os dois autores fazem referência a um estudo Australiano em que seis médicos pediatras e neurologistas analisaram 21 casos de PC e os diagnósticos coincidiram nas seguintes proporções: 40% no tipo de limitação motora; 50% na distribuição topográfica e 60% na severidade.

3.1 – Classificação Topográfica

Este tipo de classificação baseia-se no padrão anatómico do desenvolvimento e permite perceber a extensão e severidade das lesões de acordo com o número de membros afetados (Miller, 2005).

De acordo com Miller (2005) e Martin (2006) as classificações topográficas utilizadas com maior frequência são as seguintes:

Na tetraplégia ou tetraparésia existe o envolvimento dos músculos de todo o corpo: o tronco e os membros superiores e inferiores não funcionam de forma adequada. Normalmente apresentamos membros superiores mais afetados que os inferiores e um lado do corpo mais comprometido. Necessitam de apoio permanente nas atividades da vida diária.

Na diplégia ou diparésia os membros inferiores e superiores estão afetados, mas os primeiros estão mais. De acordo com o grau de severidade, algumas crianças serão capazes de caminhar de forma independente ou com andador.

Na hemiplégia ou hemiparésia um lado do corpo está mais afetado e o membro superior está mais condicionado que o inferior. Na maior parte das vezes as crianças compensam a limitação de uma das partes do corpo com o lado menos afetado.

3.2 – Classificação Fisiológica

Esta classificação é realizada tendo em conta a qualidade do tônus muscular e a localização da lesão cerebral, são vários os autores a utilizar este tipo de classificação (Lima & Fonseca, 2004; Martin, 2006; Miller, 2005).

A espasticidade, que representa cerca de 80% dos casos e é provocada pela lesão das vias piramidais, devido ao aumento do tônus, consequência da hiperexcitabilidade do reflexo de estiramento. Os músculos têm uma contração anormal. Pode ser simétrica ou não e afetar uma ou mais extremidades. O movimento voluntário existe e pode ser obtido com esforço. É complicado realizar movimentos individuais isolados e a função fina está comprometida.

A discinésia consequência de uma lesão extrapiramidal divide-se em atetose, coreoatetose e distonia. Caracteriza-se por dificuldades na programação e execução adequadas dos movimentos voluntários, na coordenação de movimentos automáticos e na manutenção da postura. Na atetose e a coreoatetose o tônus de base é geralmente baixo e com melhor prognóstico funcional. A distonia apresenta no tônus de base, com posturas anormais severas que interferem na função.

A atetose caracteriza-se por movimentos descoordenados, lentos e involuntários e podem estar presentes em todas as partes do corpo ou apenas nas articulações distais a coreoatetose expressa-se em agitação motora, com movimentos descontínuos e descontrolados. Os músculos da face estão em constante agitação e produzem expressões estranhas. Por outro lado, a distonia apresenta flutuações do tônus com posturas anormais causadas por espasmos imprevistos em flexão ou extensão.

A ataxia é resultado de uma lesão no cerebelo que provoca distúrbios no equilíbrio e na coordenação. O tônus muscular é normalmente baixo e a marcha alargada. Todos os movimentos voluntários são descoordenados e os das mãos são pobres, podendo por vezes surgir tremores.

A Mista que mistura lesões nas vias piramidais, músculos espásticos, com lesões nas vias extrapiramidais, movimentos involuntários.

3.3 - Classificação da Função Motora Global

De acordo com Lima e Fonseca (2004) esta classificação pretende facilitar e uniformizar a avaliação do grau de comprometimento motor das crianças com PC. A estratificação pela severidade do comprometimento motor, tendo por base a idade e as alterações da função motora, permite antever com maior segurança o desenvolvimento de cada criança (Krach, Kriel, Gilmartin, Swift & Storrs, 2005; Russell et al., 2000; Vos – Vromans, Ketelaar & Gorter, 2005).

A *Gross Motor Function Measure* (GMFM) ou teste de Medida da Função Motora é um instrumento muito utilizado na clínica e na investigação com crianças com PC, sendo-lhe atribuído um elevado grau de validade e sensibilidade na identificação de alterações na função motora global (Krach et al., 2005; Russell et al., 2000; Vos – Vromans, Ketelaar & Gorter, 2005). Esta avaliação centra-se na quantidade de movimentos e não na qualidade (Ross & Engsborg, 2007).

A avaliação centra-se em 5 sequências da função motora global, avaliados através de 88 itens ou 66 itens, de acordo com a severidade da PC. A uma deficiência ligeira ou moderada aplicam-se os 66 itens de maior dificuldade o que permite demorar menos tempo na sua aplicação (Russell et al., 2000):

- 1) Decúbito e Rodar;
- 2) Sentar;
- 3) Gatinhar e ajoelhar;
- 4) Posição de pé,
- 5) Andar, correr e saltar

No caso de a criança utilizar auxiliares de marcha e ortóteses, deve ser avaliada primeiramente sem estes recursos porque alteram o nível de funcionalidade. Só depois deve ser avaliada com os mesmos com esta alteração registada (Krach et al., 2005; Russell et al., 2000).

3.4 – Grau de severidade na mobilidade

Esta classificação tem em conta o grau de severidade na mobilidade e na comunicação (Mackee et al, 1983, citado em Heward, 2000) e pode apresentar os seguintes graus:

A) Leve

Nestes casos o transtorno verifica-se nos movimentos finos (Martin – Caro, 1993). A criança é capaz de efetuar movimentos finos e deslocar-se com autonomia apesar de alguma descoordenação e falta de equilíbrio. Na linguagem verificam-se problemas articulatorios que comprometem a compreensão do discurso.

Existe um potencial para progredir com intervenção terapêutica, mas se não existir uma intervenção atempada pode entrar em processo de regressão (Mackee et al., citado em Heward, W. 2000).

B) Moderado

Nos casos de PC moderada tanto a motricidade fina como grossa estão afetadas, apesar de existir alguma independência nas atividades da vida diária. Os objetos são manipulados com o dedo polegar em oposição ao resto dos dedos (pinça média); são utilizados recursos como os andarilhos, bengalas ou cadeiras de rodas para se deslocarem e controlam os movimentos da cabeça. Também apresentam problemas de pronúncia.

C) Severo

Nestes casos apresentam dependência total nas atividades da vida diária e de satisfação das suas necessidades. São conduzidos por outra pessoa na cadeira de rodas; não consegue efetuar a pinça, apresenta um mau controlo da cabeça e a fala é incompreensível ou inexistente.

3.5- Tónus muscular

Por último vamos referir a classificação que tem em conta o tónus muscular em repouso e que se divide em quatro tipos (Martin-Caro, 1993, pag.35):

- 1- “Isotónico – o sujeito apresenta um tónus muscular normal.
- 2- Hipertónico – existe um aumento do tónus muscular.
- 3- Hipotónico – verifica-se uma diminuição do tónus muscular;
- 4- Variável – existe alguma instabilidade do tónus muscular”.

4- Possíveis Problemáticas Associadas na Criança com Paralisia Cerebral

As funções cerebrais estão interrelacionadas, podendo uma lesão atingir uma ou várias dessas funções. Normalmente estão associadas a alterações na linguagem, audição, visão, desenvolvimento mental e de carácter, epilepsia e transtornos percetivos (Bautista, 1997).

a) Perturbações da linguagem

A PC apresenta frequentemente repercussões na área da linguagem, verificando-se dificuldades nas formas de expressão (mímica, gesto e palavras) porque necessitam de movimentos finamente combinados.

Logo que a criança nasce começa a verificar-se uma evolução anómala da motricidade ao nível dos órgãos necessários à alimentação, o que se irá refletir na produção de linguagem. Ou seja, os reflexos de sucção, deglutição, mastigação e vômito podem não conseguir assegurar as suas próprias necessidades ou até estarem ausentes, prejudicando ações como beber, engolir, mastigar e balbuciar.

As dificuldades ao nível da linguagem expressiva são causadas por espasmos dos órgãos respiratórios e fonatórios. Revelam-se através de uma maior morosidade, da fala e alterações ou ausência da voz. A produção de palavras está comprometida, a

fala caracteriza-se por pausas respiratórias desajustadas devido a uma respiração irregular.

O desenvolvimento da linguagem compreensiva fica comprometido de forma significativa. Como causas podem ser apresentadas perturbações auditivas, lesões nas vias nervosas, ausência de estimulação linguística ou insuficiência de modelos linguísticos. Às vezes a fraca produção verbal não permite à criança ouvir-se (Bautista, 1997).

b) Problemas auditivos

Os problemas auditivos na PC apresentam uma maior incidência devido à icterícia neonatal; virose no Sistema Nervoso Central, sequelas de meningoencefalite e encefalopatias pós-rubéola materna.

A sua natureza pode ser diversa, desde dificuldades na transmissão de sons, percepção do mesmo ou a combinação das duas. A surdez profunda é pouco frequente, normalmente é parcial e relacionada com a receção de sons agudos como os fonemas sibilantes (s, ch, z, etc.). Por vezes a criança não percebe os sons corretamente e substitui-os ou pronuncia-os de forma incorreta.

A criança normalmente reage aos sons o que pode induzir os pais em erro. É necessário realizar uma avaliação auditiva logo que se verifique alguma anomalia para permitir uma intervenção atempada com reflexos positivos no desenvolvimento das aprendizagens da criança (Bautista, 1997).

c) Problemas de desenvolvimento intelectual

Uma lesão cerebral não é sinónima de dificuldades ao nível da inteligência. Nos inúmeros quadros de PC podemos encontrar níveis intelectuais normais ou baixos. É importante referir que com a intervenção precoce diminuiu a incidência de deficiência mental em indivíduos com PC (Bautista, 1997).

Na década de 80 Dalmau (1984, citado por Basil, C., 1995) considerou que de acordo com estatísticas realizadas em Inglaterra 50% das crianças com PC deveriam

ser encaradas como deficientes mentais e 40% défices sensoriais associados que se iriam repercutir no seu desenvolvimento cognitivo. Mas a dificuldade de avaliação das reais capacidades da criança pode interferir nos resultados encontrados na aplicação de testes e provas (Andrada, 1997).

d) Problemas visuais

A patologia visual pode ser observada em algumas crianças com PC. Puyuelo e Amba (2000, citado por Moura, 2006) indicam que 40% dos casos de PC têm problemas visuais, sendo os motores os mais frequentes: problemas de motilidade (estrabismo ou nistagmos), de acuidade visual, do campo da visão e problemas de elaboração central. A coordenação dos olhos por vezes está alterada, o que faz com que a criança utilize praticamente só um olho e perca a noção de relevo (Bautista, 1997).

e) Problemas de Personalidade e atenção

Em alguns casos podemos verificar que existe uma grande dificuldade em manter a atenção e a propensão para reações despropositadas perante estímulos insignificantes (Bautista, 1997).

No ponto de vista afetivo são frequentemente muito sensíveis, quando existe Deficiência Mental o controlo emocional é inferior verificam-se muitas mudanças de humor. As dificuldades em controlar a baba ou em realizar as atividades da vida diária autonomamente podem resultar em sentimentos de frustração, baixa autoestima e por vezes depressão. Martín-Caro (1993) também salienta os fatores ambientais e familiares como causa de alguns problemas emocionais: falta de estimulação do meio, superproteção e insegurança familiar. Os pais por vezes protegem em demasia os filhos, não lhes permitindo por vezes atividades com medo que estas possam ser lesivas ou frustrantes para a criança, o que pode provocar insegurança e dificuldade em encarar novas experiências.

5 – A criança com Paralisia cerebral e a escola

Nesta problemática encontramos uma diversidade de casos com características que se combinam e diferentes formas e graus de severidade, em que por vezes surgem problemas de aprendizagem devido ao absentismo escolar por doenças associadas a este quadro, intervenções cirúrgicas ou apenas superproteção parental. É por isso importante realizar uma anamnese detalhada junto dos pais e dos profissionais que acompanham a criança tendo em conta aspetos como a história do parto, o desenvolvimento da criança, as intervenções cirúrgicas, caracterização funcional, diferentes terapias que está a frequentar e a história escolar. Estas informações permitem que os intervenientes educativos proporcionem à criança as condições necessárias à sua frequência e sucesso educativo.

De acordo com as necessidades da criança é importante analisar a sala onde o aluno será colocado tendo em conta variantes como: a idade, maturidade sócio afetiva e nível de desenvolvimento e aprendizagem. A escola deve ter ou proporcionar infraestruturas como casa de banho adaptadas, rampas, elevadores (se necessário). Na sala de aula deve-se ter em conta a distribuição do mobiliário, quadro e projetores, não esquecendo que algumas crianças necessitam de painéis de comunicação, computadores, lupas, entre outros.

A nível curricular devem ser introduzidas as adequações imprescindíveis às necessidades da criança. Dependendo das dificuldades apresentadas podem variar entre o currículo normal, algumas adequações curriculares individuais e em casos de maior severidade o currículo específico individual. Em todos os casos deve-se ter em conta fatores como a organização, metodologia, temporalização, conteúdos e materiais.

Por vezes é necessário recorrer a Unidades de Apoio Especializado para a Educação de alunas com Multideficiência e Surdocegueira que têm como objetivos:

“ Promover a participação dos alunos com Multideficiência e Surdocegueira nas

atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem; aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos; assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos; proceder às adequações curriculares necessárias; adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família; assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia, e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar e organizar o processo de transição para a vida pós-escolar”(D.L. nº 3 /2008, p.162).

De acordo com Bautista (1997) as crianças com PC carecem de maior apoio pedagógico a nível percetivo, afetivo, social e no desenvolvimento da autonomia.

Os problemas sensoriais bem como outros aspetos clínicos da paralisia cerebral podem ser determinantes no processo de aprendizagem do aluno ao nível da atenção, memória e perceção. O esquema percetivo envolve, a ação como meio de apreensão do mundo que nos rodeia, logo devemos proporcionar aos alunos com PC experiências que por si próprios não conseguiriam adquirir. É necessário trabalhar “a integração de esquemas percetivos, em tudo o que implica lateralidade, direcionalidade, orientação, estruturação espaço-temporal e corporal” (Bautista, 1997, pag. 303) em meios ricos em estímulos com o maior número de vias sensitivas possíveis. As atividades devem ser agradáveis e sistemáticas de forma a serem motivadoras e permitirem experiências que as suas dificuldades motoras limitam. O aluno deve aprender a escolher e utilizar os estímulos necessários a cada situação do dia a dia.

Na área afetivo-social e autonomia pretende-se que a aprendizagem de uma maior emancipação e maturidade, através da interação com os colegas. Por vezes identificamos alguma imaturidade nesta área devido à superproteção dos indivíduos que rodeiam a criança, mas é necessário que esta perceba que deve ser tratada como qualquer criança da sua idade. Qualquer progresso ao nível da autonomia deve ser valorizado e as tarefas propostas devem ser possíveis de realizar para que continue

motivada. Para melhorar a autoestima e as relações com os colegas deve participar nas atividades da turma e em jogos coletivos.

A intervenção com a criança com PC não se realiza em partes diferenciadas onde cada técnico trabalha isoladamente um aspeto mas com a relação estreita entre os vários profissionais e o intercâmbio de informações.

5.1 – Comunicação e linguagem

A intervenção em crianças com PC deve iniciar-se o mais cedo possível. Quando o diagnóstico de PC é descoberto antes do aparecimento da fala, os pais, devem assumir um papel fundamental na sua estimulação. Podem sorrir e falar com o bebé, valorizando as manifestações fónicas e utilizando frases curtas/ corretas sem palavras infantis. Utilizar livros de imagens, histórias mimadas e canções infantis para enriquecer o vocabulário e dar melodia e entoação à fala.

É um trabalho global que foca os aspetos deficitários básicos na atividade linguística. Segundo Bautista (1997) partimos das zonas menos implicadas na fala para os movimentos específicos.

A relaxação/ fonação incide na descontração, essencial para a criança controlar melhor a sua fonação. Pode-se utilizar o decúbito dorsal para a iniciação à emissão de sons, provocar o laleio para a produção de vocalizações e aproveitar sons como o choro, riso ou grito para a produção de sons da fala.

A mastigação e deglutição são as funções pré-fónicas que preparam os músculos fonatórios para a coordenação, força e destreza essencial para a fala. Exercícios de sucção, deglutição e mastigação são fundamentais para desenvolver a musculatura fonatória.

A audição onde a discriminação auditiva deverá ser trabalhada sempre que possível.

A respiração é um dos aspetos primeiros a desenvolver. Podemos realizar vários exercícios como apagar velas de diferentes tamanhos a diferentes distâncias; soprar em apitos/ cornetas adaptadas e moinhos de vento ou bocadinhos de papel; fazer bolinhas na água com tubos ou palhinhas e bolas de sabão, entre outros exercícios.

A articulação, onde os movimentos articulatórios começam a fazer-se isoladamente e só depois são coordenados, ou seja, quando a criança articular os fonemas passamos para as sílabas com sentido (monossílabos). Os movimentos articulatórios estão diretamente relacionados com a respiração porque a criança necessita de controlar a respiração para a articulação dos fonemas bilabiais. A criança ao aprender palavras deve ter sempre os objetos presentes para uma melhor compreensão e associação ao objeto.

De acordo com Loyd e Karlan (1984) os sistemas aumentativos e alternativos de comunicação correspondem a um misto de técnicas, estratégias e capacidades que um indivíduo que não consegue falar usa para comunicar. Existem os sistemas aumentativos e alternativos de comunicação sem ajuda e com ajuda. Segundo estes autores os sistemas aumentativos e alternativos de comunicação sem ajuda, são aqueles em que o corpo é utilizado para transmitir o que se quer comunicar. Exemplo: movimentos de face, mão ou partes do corpo, códigos gestuais não linguísticos ou alfabetos manuais.

Os sistemas com ajuda são constituídos por imagens ou sistemas de símbolos que carecem de ajuda técnica ou dispositivo de suporte. Exemplos: quadros e tabuleiros de comunicação, computadores adaptados, sintetizadores de fala entre outros, adaptados às necessidades específicas de cada criança.

Um dos sistemas mais utilizados é o SPC, criado por Roxana Mayer Johnson em 1981. Este sistema baseia-se em símbolos iconográficos, pretos em fundo branco. Na parte superior tem escrito o seu significado para ser entendido por indivíduos que não dominem este sistema. É composto por 3000 símbolos que se dividem em seis categorias gramaticais às quais são associadas cores, que permitem a construção de frases simples: pessoas (amarelo), verbos (verde), adjetivos (azul), substantivos

(laranja), diversos (branco) e sociais (cor de rosa). Este sistema pode ajudar tanto as pessoas com necessidades comunicativas de vocabulário limitado e estruturação frásica simples, como indivíduos que queiram alargar o seu vocabulário e consigam estruturar frases com maior complexidade. (Eskelsen, Pacheco, Montibeller, Blasi & Fleig, 2009). As crianças, com PC ou outro quadro, que utilizem este sistema devem ter as atividades planificadas de forma a facilitar a sua participação e a promover o processo de aprendizagem e socialização.

5.2 – Importância do envolvimento parental

O envolvimento dos pais no processo educativo das crianças é essencial para o seu desenvolvimento e foi reconhecido pelos pais, médicos e educadores. Mas nem sempre foi assim, as famílias ao longo dos tempos passaram de responsáveis/ causadores dos problemas das crianças a participantes ativos com direitos adquiridos no processo ensino/ aprendizagem dos seus filhos.

Nos anos 40/50 os pais eram considerados responsáveis/ causadores das NEE dos filhos, o que provocava uma enorme culpabilização e ressentimento que dificultava a interação com os profissionais. Na década seguinte as responsabilidades terapêuticas e educativas eram quase da inteira responsabilidade dos profissionais. Mas foi nos anos 70 que a importância da intervenção parental foi tida em conta tanto pelos profissionais como pelos pais (Correia, 1997). Inicialmente era dada especial importância à figura materna, mas com o tempo os pais foram encarados como naturalmente vocacionados para dar continuidade ao trabalho dos técnicos e para participarem nas decisões sobre o processo educativo da criança.

A intervenção dos pais neste processo está prevista tanto no Decreto lei 319/ 91 como no atual Decreto lei 3/2008 de 7 de janeiro onde são consignados os direitos e deveres dos Encarregados de Educação. O artigo 3º define os direitos e deveres dos pais das crianças com NEE sendo de salientar a seguinte frase “ os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente ” (Decreto Lei 3/2008, p. 55). O Capítulo II, artigo 5º, afirma que a referenciação pode efetuar-

se por iniciativa dos pais e o artigo 6º, alínea c), refere que os mesmos devem ter uma participação ativa no processo de avaliação e na sua anuência.

Está previsto no Capítulo III, artigo 10º, a colaboração do Encarregado de Educação na elaboração do programa educativo individual e sua autorização para a aplicação do mesmo no artigo 11º. No artigo 13º, ponto 4, ainda é feita a referência à sua aprovação do relatório circunstanciado no final do ano letivo e no artigo 14º prevê-se no plano individual de transição a aquisição de competências sociais para a inserção familiar e a assinatura do documento pelos pais.

Em suma, cada vez mais os Encarregados de Educação são parte integrante no trabalho desenvolvido com as crianças com NEE na legislação vigente em Portugal.

5.3- As TIC e a Paralisia Cerebral

As Tecnologias de Informação e Comunicação segundo Morato (1995) são uma mais-valia para todos os alunos, mas assumem uma maior importância para os alunos com NEE porque facilitam o processo de ensino e de aprendizagem e garantem o acesso a atividades que eram inacessíveis. As TIC devem ser um meio que permite otimizar as capacidades do aluno e racionalizar recursos (Faria, 2010).

Como ajudas técnicas podemos considerar “ todos os produtos, dispositivos, equipamentos ou sistemas que previnem, compensam, atenuam ou neutralizam as incapacidades e desvantagens das pessoas com deficiência, permitindo a sua participação na vida escolar, social e profissional (Faria, 2010, p.15). Por isso as TIC podem assumir este papel sempre que consideremos que são relevantes para o desenvolvimento das capacidades do aluno, é portanto importante avaliar quais as potencialidades das TIC na intervenção com crianças com PC, tendo em conta o ambiente em que o aluno está inserido: casa, escola ou espaços de lazer. Não devem representar uma barreira mas sim contribuir para o aumento da qualidade de vida do aluno e, caso seja necessário, devemos proporcionar formação aos pais ou técnicos.

Na Paralisia Cerebral existem diferentes tipos de dificuldades mas também existem vários sistemas que permitem ultrapassá-las. Godinho (citado por Faria, 2010) enumera algumas soluções como: ponteiros de cabeça; teclados adaptados ou no ecrã; *trackball* (bola que controla um cursor com os dedos ou palma da mão); *joystick* (para movimentação da cadeira de rodas ou como apontador no computador); dispositivos de infravermelhos que permitem deslocar o ponteiro do rato com o movimento dos olhos e da cabeça; sistema de predição de palavras, entre outros.

Também é importante referir o Assistente de Acessibilidade do Windows 98 que está disponível na maior parte dos computadores atualmente e apresenta várias funcionalidades que permitem o acesso a indivíduos com diferentes dificuldades e vários programas gratuitos que podemos descarregar da internet.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DO PROJETO / INTERVENÇÃO

1- Caraterização da aluna

A aluna tem treze anos e frequenta o oitavo ano de escolaridade num Agrupamento de Escolas situado na área de abrangência da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo.

A nível familiar está inserida numa família composta por quatro elementos: pai, mãe e irmão gémeo que não apresenta nenhum problema de desenvolvimento. A aluna foi acompanhada desde o seu nascimento pela Intervenção Precoce na Infância o que lhe permitiu ultrapassar algumas dificuldades inerentes ao quadro de paralisia cerebral.

A Intervenção Precoce contribuiu ativamente para o desenvolvimento da criança que ficou com os avós paternos até aos dois anos e cinco meses.

1.1 - Dados clínicos

A aluna tem Paralisia Cerebral espástica bilateral – Diplegia Espástica, que se reflete essencialmente ao nível motor. Manifesta as seguintes dificuldades:

1.A Falta de *tonus* muscular (ao nível dos membros superior e inferior) decorrente da sua espasticidade. Apresenta imprecisão nos movimentos largos e finos, muita dificuldade em desenvolver a tríade na preensão de um utensílio para registo escrito. A sua lateralidade não está definida, contudo manifesta preferencialmente tendência para utilizar a mão esquerda;

2. Os problemas de visão associados (neurológica): incapacidade visual em seguir/traçar uma linha contínua (retas e segmentos), em fundo branco/quadriculado; fazer contagens progressivas e sequências; em estabelecer comparações, de perceção analítica, de classificação e de sobreposição de padrões; esta incapacidade não advém de problemas de compreensão ou de uma capacidade em abstrair, mas da grave lesão motora/cerebral de que é portador. Mantém estrabismo divergente associado a ambliopia bilateral, mais acentuada no olho esquerdo, embora já tenha

havido intervenção cirúrgica e correção do problema da ambliopia, que minorou mas não eliminou.

3. Nas dificuldades na Fala/Comunicação: dificuldades no controlo e ritmo (lento e fraca fluência) igualmente decorrente da lesão cerebral.

No entanto, no que toca às aquisições formais a aluna não revela dificuldades na apreensão e aplicação de conhecimentos, nem de concentração e de atenção embora, por momentos, possa apresentar “ausências” sobretudo nos dias de uma azáfama mais intensiva.

Revela uma grande força de vontade, apresentando um bom desempenho ao nível de tarefas relacionadas como cálculo; de representação mental; de situações abstratas (tudo o que se relacione com o espaço, a sua projeção revela maiores dificuldades que podem estar associadas aos problemas de perceção visual) ou aprendizagens que demandem franca memorização.

A aluna usufrui de terapia ocupacional, apoio psicológico e fisioterapia, terapias que são ministradas fora do tempo letivo e a nível particular.

De acordo com dados recolhidos no âmbito do apoio psicológico a aluna revela satisfação pela relação que tem com os novos colegas e docentes, o que é um facilitador à integração e contribui para o seu desenvolvimento harmonioso e para um processo educativo de aprendizagem com sucesso.

Em relatório de fisioterapia é sugerido que se dê ênfase a trabalhos manuais e de precisão, que se coloque a aluna num lugar próximo do quadro, estimular mais atividades manuais, como desenhar e pintar e nas aulas de Educação Física trabalhar uma postura com os membros inferiores em “chinês”, movimentos de extensão do tronco e movimentos que contrariem o padrão nos membros inferiores, nomeadamente a extensão. Abdução e rotação externa nas ancas e extensão dos joelhos.

1.2 – História Escolar

A aluna frequentou o Jardim de Infância de 2003 a 2005 e, segundo o relatório do ano letivo 2004/2005, “as áreas onde se registaram maiores desenvolvimentos foram a linguagem e cognição, revelando ainda algumas dificuldades ao nível da estruturação espacial”. A aluna beneficiava de 6 horas de apoio educativo semanal.

Do ano letivo 2005/06 ao 2007/08 a aluna atingiu o nível Muito Bom, sendo pedido para o aluna ler mais e treinar a escrita no computador de forma a colmatar algumas dificuldades ainda existentes a nível da ortografia.

No ano letivo seguinte atingiu as competências essenciais ao nível da Língua Portuguesa e Matemática com Bom apresentando dificuldades em relação ao espaço/forma.

No segundo ciclo transitou sempre com avaliação quantitativa não inferior a quatro. São identificados em relatório da Educação Especial como pontos fortes da aluna o interesse, empenho e esforço e é salientado o esforço realizado pela aluna.

No ano letivo 2011/12 a aluna transitou com avaliação quantitativa não inferior a três. Em relatório da Educação Especial foi registado o facto de a aluna ter apresentado momentos de desconcentração e cansaço que se repercutiram no aproveitamento no último período.

Presentemente frequenta o 8º ano de escolaridade.

1.3 – Caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades da aluna

A aluna tem Paralisia Cerebral espástica bilateral – Diplegia Espástica. Face ao descrito na Informação clínica foi elaborada uma avaliação de acordo com a *CIF* (Sistema de Classificação da Funcionalidade – OMS (Checklist)).

Nas funções neuromusculoesqueléticas e nas funções relacionadas com o movimento é uma criança com problemas do foro neurológico-motor “Paralisia Cerebral Espástica bilateral – Diplegia Espástica”.

No que concerne à Atividade e Participação – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos, no capítulo I em 8 qualificadores não apresenta dificuldades em nenhum domínio, bastando que lhe sejam adequadas as acessibilidades ao currículo (Ajudas Técnicas, materiais de visão reduzida).

No que diz respeito às Tarefas e exigências gerais, apresenta «dificuldade moderada» em Levar a cabo uma tarefa única, «dificuldade grave» em Levar a cabo tarefas múltiplas e em Levar a cabo a rotina diária.

Relativamente à Comunicação, não apresenta «nenhuma dificuldade» em comunicar e receber mensagens orais, escritas e não escritas, falar, produzir mensagens não verbais, conversação e discussão, «dificuldade ligeira» em Produzir mensagens na linguagem formal dos sinais e na utilização de dispositivos e de técnicas de comunicação e, finalmente «dificuldade moderada» no que se refere à Escrita de mensagens.

Na área da Mobilidade o nível 3 – «Dificuldade grave» regista-se em 8 dos 9 qualificadores: Atividades de motricidade fina da mão, Andar, Deslocar-se, mudar as posições básicas do corpo, manter a posição do corpo, Autotransferências, levantar e transportar objetos, utilização da mão e do braço e 1 qualificador: Mover objetos com os membros inferiores como «dificuldade completa». Em resumo, demonstra dificuldades de motricidade fina, os seus movimentos finos são pouco precisos a nível da coordenação motora, (dificuldade na coordenação óculo/motora), faz a

pinça, agarra objetos e transfere-os de mão para mão. Desloca-se de andarilho ou cadeira de rodas, necessitando de supervisão permanente do adulto.

No domínio dos Autocuidados consideramos 6 qualificadores situando-se no nível 1 – Dificuldade ligeira com apenas 1 qualificador, Vestir-se. A aluna apresenta dificuldade em vestir ou despir a roupa dos membros inferiores quando vai ao WC, necessitando de ajuda física do adulto.

Nos fatores ambientais podemos identificar como barreiras à participação e à aprendizagem no item Arquitetura, construção e acabamentos de prédios de utilização pública por não se terem eliminado todas as barreiras arquitetónicas, a saber: espaços que não se adequam a pessoas com deficiência motora – corredores estreitos.

No que concerne a Educação considera-se que os normativos em vigor beneficiam a inclusão total do aluno, contudo remarca-se que a mesma, pode ser posta em causa em virtude do insuficiente número de Assistentes Operacionais existentes na escola, não se tendo em conta que as crianças/jovens com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente apresentam uma panóplia de necessidades, como a enorme carência no domínio da autonomia e funcionalidade, sendo necessário a colocação de um adulto que provenha as suas necessidades básicas no dia a dia escolar.

Como facilitadores nos produtos e tecnologia identificamos como facilitador completo os seguintes itens: para uso pessoal na vida diária, para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal, para a comunicação, para educação. O discente depende das tecnologias de apoio e de ajudas técnicas na sua vida diária.

Nos Apoios e Relacionamentos/ Atitudes consideramos a família próxima, amigos, conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade, as pessoas em posição de autoridade e os outros profissionais tanto ao nível de relacionamentos quer nas atitudes como facilitador completo, uma vez que todos juntos exercemos influência positiva em relacionamento e em atitudes junto do aluno proporcionando-

lhe bem-estar inclusão completa junto dos seus pares. Também a família funciona como ambiente facilitador ao desenvolvimento da discente.

1.4 – Medidas Educativas Implementadas

De acordo com o Decreto lei 3/ 2008 de 7 de janeiro (alínea e) do n.º 3 do Artigo 9.º a aluna usufruiu das seguintes medidas educativas:

a) **Apoio pedagógico personalizado (Artigo 17.º)**

- 1) Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades.
- 2) Estimulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem.
- 3) Reforço e desenvolvimento de competências específicas.

b) **Adequações curriculares individuais (Artigo 18.º)**

Ponto 1 – Tem como padrão o currículo comum que não ponham em causa as competências essenciais das disciplinas.

Ponto n.º 2 – Introdução de áreas curriculares específicas materializadas no treino de visão e atividade motora adaptada – *boccia*.

Ponto n.º 4 – Introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do 3.º ciclo que decorrem das dificuldades inerentes à etiologia motora que o aluna é portador (Educação Física).

Ponto 5 – Dispensa total ou parcial das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade motora da aluna sendo aplicável quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

c) **Adequações no processo de matrícula (Artigo 19.º)**

Condições especiais de matrícula.

d) **Adequações no processo de avaliação (Artigo 20.º)**

Cada Professor deverá privilegiar a avaliação oral, com transcrição (pelo próprio ou docente de EE) para o teste em suporte de papel. Também poderá realizá-la de forma mista: avaliação oral repartida com testes digitalizados em *pendisk*, adaptados a *letra 24 – TNR* (com X), respostas múltiplas e completamento de espaços, entre outros para que o aluno os execute no PC portátil ou de forma muito simples pela escrita de algumas letras, números ou sublinhado; e ainda somente pela escrita (caso da disciplina de Língua Portuguesa no domínio da construção de textos, entre outros requisitos).

Maior tempo de duração das provas em que se dará a tolerância de tempo necessária à sua finalização, podendo recorrer a outros espaços que não seja a sala de aula, se necessário.

e) **Tecnologias de apoio (Artigo 22.º)**

Utilização de dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade da aluna, tendo como impacto permitir o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem. Atividade motora adaptada.

A aluna depende de Ajudas Técnicas tais como: cadeira de rodas, andarilho (para o treino da marcha em posição bípede), tampo inclinado, redes antiderrapante e lupa para leitura e de Tecnologias de Apoio: Computador portátil, com ampliação de ecrã e nas letras no teclado (times new roman 24), periférico – *mouse* (normal); a *pendisk* funciona como um dossier de trabalho diário.

2- Calendarização da intervenção

Este projeto de intervenção divide-se em cinco tarefas específicas: a revisão da literatura; a construção/ seleção dos instrumentos de observação; a observação e recolha de dados; a implementação das ações de intervenção e a redação final.

A revisão da Literatura foi elaborada no 1º período e teve como objetivo um estudo aprofundado sobre os temas abordados ao nível da investigação produzida e legislação em vigor de forma a fundamentar o Projeto de Intervenção.

A construção/ seleção dos instrumentos de avaliação foi realizada durante o 1º período, sendo introduzidas algumas alterações, ao longo do ano, quando necessário nos seguintes instrumentos:

- Grelha de avaliação – Anexo 1
- Questionário sobre o projeto Sei+ - Anexo 2
- Registos dos EAC - Anexo 3
- Tabela para o tratamento dos dados dos registos dos EAC (Grelha de registo de dados – Anexo 4.
- Grelha para notas de campo – Anexo 5
- Guião da Entrevista de avaliação da intervenção para o Encarregado de Educação – Anexo 6.
- Guião da Entrevista de avaliação da intervenção para a aluna – Anexo 8
- Questionário do Diretor de Turma – Anexo 10

A observação e recolha de dados realizaram-se em três fases, inicialmente (outubro/ novembro 2012) efetuámos a análise do processo individual da aluna e realizamos a sua observação em sala de aula e na interação com as Assistentes Operacionais. Conversámos com o Encarregado de Educação, docentes e com as Assistentes Operacionais e preenchemos a ficha de anamnese e as notas de campo.

Depois da construção dos instrumentos de avaliação do projeto procedemos ao preenchimento, ao longo do ano letivo, da ficha de avaliação de competências funcionais e curriculares; aplicámos o questionário sobre o Sei+ no início do projeto;

preenchemos os registos dos EAC e as notas de campo com os aspetos mais relevantes. No final de cada período realizou-se um balanço dos dados recolhidos nos registos dos EAC e nas notas de campo. E no final do ano letivo realizámos uma entrevista ao Encarregado de Educação/ aluna para avaliar a intervenção e um questionário ao Diretor de Turma.

A implementação das ações de intervenção teve em conta as seguintes vertentes ao longo do ano letivo:

- A intervenção direta com a aluna nas diferentes disciplinas com o objetivo de desenvolver competências ao nível da autonomia/autoestima e desenvolver estratégias para uma melhor apreensão dos conteúdos abordados.
- Intervenção específica em Música e Educação Visual com a utilização do Xilofone como instrumento de preferência com participação em atividades da comunidade escolar – Concerto do Dia da Criança. E atividades específicas de manipulação de instrumentos/ materiais relacionados com EV, de discriminação visual e de controlo do traço.
- Elaboração do nome para identificação dos testes e outras utilidades (ex. Cartão do Cidadão.)
- A sensibilização dos Docentes para a importância de realizar os Exercícios de Aplicação de Conhecimentos adaptados às dificuldades da aluna através da exemplificação do tipo de exercícios e adaptações necessárias a nível gráfico nos Conselhos de Turma.
- Sensibilização das Técnicas Operacionais para a necessidade do aluna ter sempre o material pronto e conseguir realizar algumas tarefas básicas sem ajuda.
- Sensibilização para a necessidade de mais computadores no Sei+ e construção de materiais com resolução de exercícios em suporte digital para apoio em algumas disciplina através da construção de alguns materiais.

A redação final de Julho a Setembro com a elaboração da síntese dos resultados obtidos ao longo do ano letivo de forma a verificar quais as alterações verificadas e a sua relevância.

3- Instrumentos de Avaliação

Foram utilizados como instrumentos de recolha de dados:

- registo dos EAC com a caracterização das adaptações realizadas tendo em conta as dificuldades da aluna. Optámos pela percentagem porque permite comparar com maior precisão os dados independentemente do número de questões dos EAC (Anexo 3);

- grelha de avaliação com a definição de competências a atingir em EV, Música e ao nível da autonomia para avaliação diagnóstica e pós projeto (Anexo1);

- questionário anterior ao projeto sobre a importância da existência de materiais adaptados e específicos na Projeto Sei+ (Anexo 2).;

- grelha para notas de campo relevantes para a caracterização da aluna e avaliação da intervenção (Anexo 5);

- entrevistas para avaliação da intervenção para o Encarregado de Educação e aluna (anexos 6,8)

- questionário de avaliação da intervenção para o Diretor de Turma (anexo 10).

- tabela para tratamento de dados dos registos dos EAC com registos detalhados que podem ser consultados e que facilita o tratamento dos dados (Anexo 4).

4- Procedimentos

Foi pedida a autorização para a sua realização ao Conselho Pedagógico do Agrupamento e Encarregado de Educação.

Decidimos realizar balanços mensais para termos uma noção exata dos resultados que estão a ser obtidos e pedir a colaboração de uma colega como apoio em algumas avaliações para a verificação e validação dos dados.

Na grelha de avaliação da aluna e no questionário sobre a importância de materiais adaptados no SEI+ são identificadas as necessidades da aluna de forma a permitir uma intervenção fundamentada.

Terminámos a intervenção no final do ano escolar do aluna com a recolha de todos os dados e a análise dos resultados obtidos sistematizados em curvas ou gráficos de frequência como técnica de registo de dados quantitativos e a análise da evolução do aluna e da sua opinião em relação à integração de materiais adaptados no SEI+ . Realizámos entrevistas para a avaliação da intervenção no final do ano letivo com registo audio e um questionário ao Diretor de Turma de forma a podermos cruzar as várias opiniões/ perspetivas.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo vamos descrever os resultados obtidos após a intervenção, tendo em conta os instrumentos de avaliação anteriormente referidos e os três planos de intervenção do projeto.

1- Intervenção direta com a aluna

Na comparação das grelhas de avaliação inicial e final da aluna, respetivamente os anexos 1a) e 1b) constatamos que a aluna, de acordo com as competências definidas a nível funcional e curricular, conseguiu uma evolução de dois pontos na escala utilizada em “Veste/ despe algumas peças de vestuário” e “Traça linhas com ajuda”. Também obteve uma progressão de um ponto em dezoito das competências definidas inicialmente, podendo por isso afirmar-se que se registou uma evolução em 63.6% das competências trabalhadas. Não se verificou evolução em 12 das 33 competências e não foram trabalhados 3 pontos, mais especificamente as tarefas relacionadas com a utilização da tesoura e de puzzles dado que nunca se proporcionou na aula de EV nem na articulação com as outras disciplinas.

Na avaliação final com a entrevista ao Encarregado de Educação (Anexos 6,7) / Aluna (Anexos 8,9) e o questionário ao Diretor de Turma (Anexo 10) verificámos que na questão relacionada com a autonomia da aluna todos os intervenientes concordam que a aluna evoluiu. O Encarregado de Educação salienta a adaptação dos testes e a assinatura, a aluna realça a manipulação dos materiais de trabalho, a assinatura e a deslocação e o Diretor de Turma considera que ainda há muito a fazer mas que a aluna “realiza trabalhos sozinha, responde autonomamente com questões adaptadas, sai sozinha da sala e dirige-se ao bar individualmente”.

Na questão relacionada com a introdução do Xilofone na aula de Música o Encarregado de Educação considera que foi uma introdução positiva ao nível da autoestima dado que teve na avaliação 4 ao contrário de outros anos em que esteve na aula de música sem tocar não era muito interessante para a aluna, facto que

também foi afirmado pela discente. A aluna achou muito interessante porque era um instrumento novo que lhe permitia participar ativamente na aula.

A participação no concerto do Dia da Criança foi considerada pelo Encarregado de Educação como um momento positivo dado que a aluna tinha gostado e participado com empenho, chegando a chamar à atenção dos colegas para algumas coisas que não estavam a fazer bem. A aluna afirmou ter gostado.

No que diz respeito à relevância da adaptação das atividades de Educação Visual de forma a trabalhar a motricidade fina e a firmeza do traço a aluna considerou que foi importante para o controlo das mãos, do traço e da motricidade fina, salientando a dificuldade na execução dos triângulos. O Encarregado de Educação afirmou que “quanto mais treinar melhor”, revelando alguma preocupação ao nível da escrita. Também afirmou que esta tem melhorado e demonstrado mais interesse nesta área.

Estas atividades foram documentadas a nível fotográfico:

- Atividade de controlo do traço e pintura



Fig. 1 – Preparação da atividade



Fig. 2 – Resultado Final

- Discriminação visual/ elaboração de diferentes padrões e controlo do traço.



Fig. 3- Elaboração de uma atividade sobre a utilização de diferentes padrões



Fig. 4 – Criação de um desenho a partir de uma figura base.

- Controlo do traço e utilização do lápis/ régua com ajuda

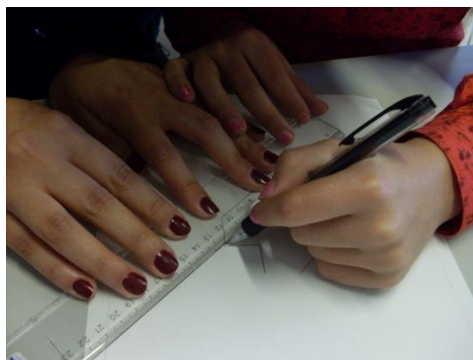


Fig. 5- Elaboração de uma atividade sobre perspetivas.

Na questão relacionada com os aspetos mais relevantes no desenvolvimento da capacidade de assinar a aluna afirmou que foi muito importante aprender a assinar o primeiro e o último nome e que seria importante ter uma aula onde pudéssemos trabalhar este tipo de competências dado que estão a ser dadas outras matérias no mesmo horário. O Encarregado de Educação afirmou que a aluna se sentia mais

“válida” e era bom para a sua autoestima além de ser muito importante porque apesar das novas tecnologias é sempre bom saber assinar.

Quanto à sua autoestima o Diretor de Turma considera que a aluna “tem momentos muito positivos e a relação com a turma é muito boa, o que contribui para a sua autoestima”, salientando a sua preocupação exagerada com os resultados escolares como fator de ansiedade. O Encarregado de Educação afirmou que a aluna estava mais enquadrada mas que necessita que os colegas a incentivem a participar nas atividades de grupo, chamando a atenção para o facto de esta conseguir desempenhar a maior parte das tarefas mas por vezes revelar algum comodismo.

A aluna, o Encarregado de Educação e o Diretor de Turma consideraram que a professora de Educação Especial estimulou a autonomia da aluna e foi um elemento facilitador da aprendizagem, tendo sido salientados pela aluna alguns pontos em que este trabalho incidiu como: a arrumação dos materiais, as adaptações dos testes e a realização de letras e números. A relação com a aluna foi boa apesar de a professora não facilitar em demasia as tarefas a realizar pela aluna.

A professora de Educação Especial promoveu a interação com os colegas de turma não centrando a atenção da aluna apesar de estar sempre disponível para ajudar e melhorar, tendo o Encarregado de Educação afirmado que foi um trabalho “espetacular” e a aluna que a professora estava disponível em tudo, estando atenta às suas necessidades inclusivamente na construção de materiais com as novas tecnologias para estudar História.

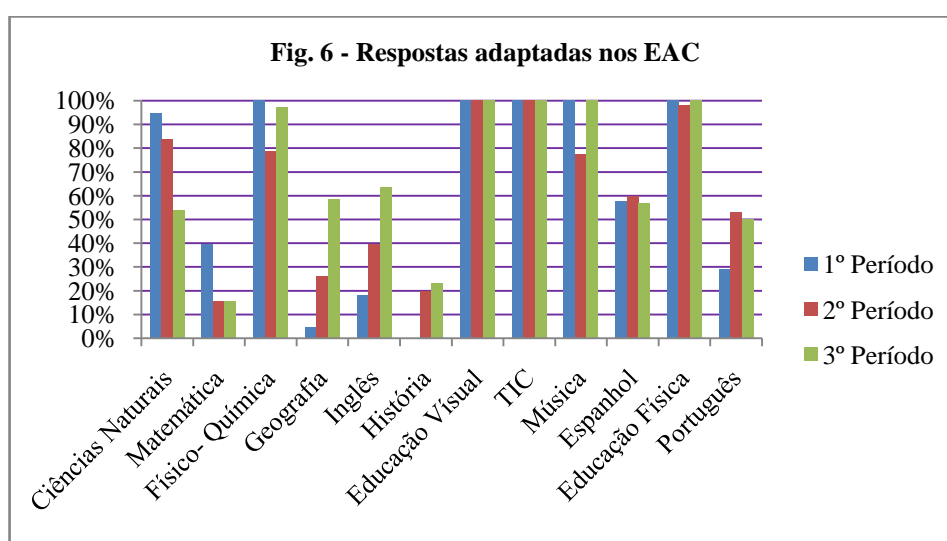
Quando foi pedido para salientar aspetos positivos do trabalho da professora de Educação Especial o Encarregado de Educação remeteu para as respostas dadas anteriormente e a aluna salientou os materiais de História e a ajuda dada nas diferentes disciplinas. Nos aspetos a melhorar a aluna não referiu nada e o Encarregado de Educação afirmou que os outros professores é que tinham de melhorar dado que é uma situação complicada.

Por último a aluna afirmou que seria importante ter um horário específico para assinar o nome, fazer atividades de motricidade fina, dos traços, pinturas. E também

seria importante o acompanhamento em toda a aula de EV dado que este ano a professora de Educação Especial só estava na sala 45 minutos.

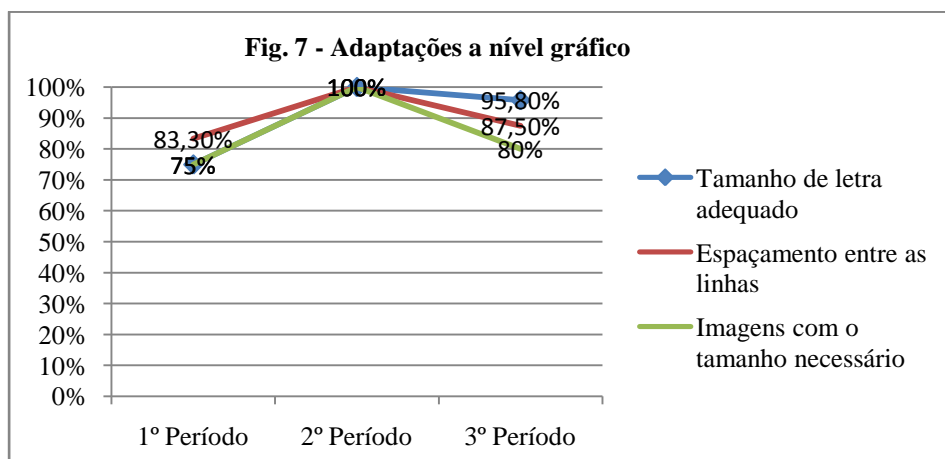
2- Sensibilização dos Docentes do regular e das Assistentes Operacionais para o desenvolvimento da autonomia e autoestima da aluna

Na análise dos exercícios de avaliação de conhecimentos (anexos 3 e 4) de acordo com o ponto 1 podemos concluir que existiu uma evolução clara no número de respostas adaptadas às dificuldades motoras da aluna, dado que no primeiro período 41,7% das disciplinas, 5 em 12 disciplinas, não tinha mais de 50% das questões adaptadas e no terceiro período esta percentagem desceu para 16,7%, 2 em 12 disciplinas. Sendo de salientar que existem conteúdos de difícil adaptação principalmente ao nível da matemática e de execução de cálculos.

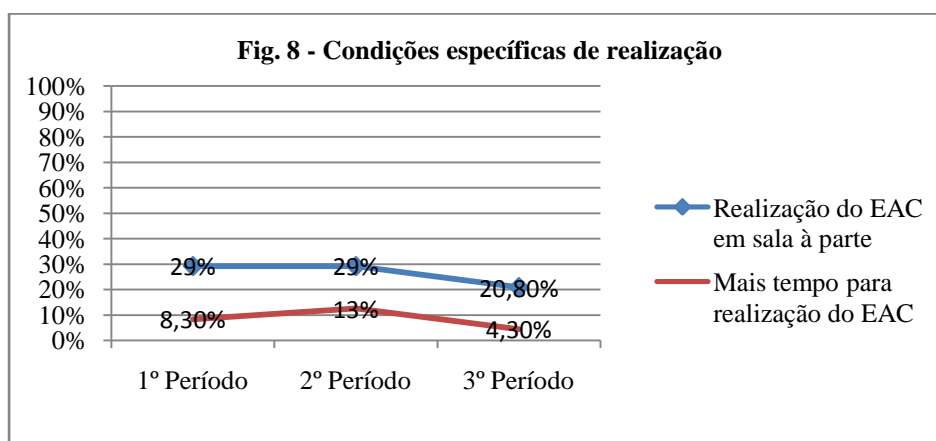


No ponto dois da análise tivemos em conta as adaptações a nível gráfico: o cuidado ao nível do tamanho de letra, espaçamento entre linhas e possível necessidade de ampliação de imagens onde se verificou que do primeiro período para o segundo existiu uma adaptação absoluta, ou seja de 100% com estes aspetos, mas com uma pequena descida no terceiro período apesar da percentagem se manter em mais de 80% das questões. É de realçar que já no primeiro período existia esta

preocupação com as adaptações a nível gráfico e o aspeto que mais evoluiu foi o do cuidado com o tamanho da letra.



No ponto 3 tivemos em conta as condições específicas de realização como sala à parte ou mais tempo para a realização do EAC e verificámos um decréscimo na utilização de sala à parte no terceiro período e no tempo de realização uma pequena subida do primeiro para o segundo período e uma queda no terceiro período de cerca de 8%.



Nas notas de campo (Anexo 5) realizadas ao longo do ano é de salientar a elevada preocupação da docente de Matemática na adequação do número e tipo de exercícios. A docente permitiu à aluna ser avaliada com respostas de escolha múltipla ou com escala superior em conteúdos como “Isometrias” (ex: translações) e “Funções” (ex: referencial cartesiano). Também foram utilizados materiais a 3 Dimensões em conteúdos como o “Teorema de Pitágoras no Espaço” e “Sólidos geométricos”.

Ficou registado nas notas de campo (anexo5) que existiu uma evolução no facto das Assistentes Operacionais terem um maior cuidado em ter os materiais necessários na sala de aula. Esta alteração foi interrompida nas últimas semanas de aulas por um decréscimo do número de Assistentes Operacionais disponíveis e às normas de funcionamento dos corredores.

3- Utilização das TIC como elemento facilitador na construção de materiais e no espaço SEI+

No questionário sobre o projeto SEI+ (anexo 2) a aluna afirmou que utilizava o espaço algumas vezes, não o achando atrativo porque não existiam materiais adaptados e que era importante ter mais computadores. Nas notas de campo (anexo 5) ficou registado o aumento do número de computadores no SEI+ de 1 para 5 e na entrevista à aluna (anexos 8, 9) esta realçou o facto de frequentar este espaço com maior regularidade apesar de chamar à atenção para a dificuldade de execução das fichas de matemática e a falta de recursos humanos disponíveis.

As TIC foram utilizadas como elemento facilitador da aprendizagem na disciplina de História como podemos constatar na entrevista à aluna (anexos 8, 9) onde referiu como aspeto positivo da intervenção da Professora de Educação Especial a construção de materiais em suporte informático nesta disciplina. E também dadas algumas sugestões ao Encarregado de Educação sobre programas informáticos mas o elevado ritmo das aulas não tornava viável a sua utilização em contexto de sala de aula.

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O projeto de intervenção teve três planos de ação, a intervenção direta com a aluna, a sensibilização dos Docentes do regular e das Assistentes Operacionais para o desenvolvimento da autonomia e autoestima da aluna e a utilização das TIC como elemento facilitador tanto na construção de materiais como no espaço SEI+.

A intervenção directa coma aluna centrou-se no desenvolvimento da autonomia e autoestima de acordo com Bautista (1997, p. 302) que afirma “que é preciso desenvolver na criança o sentido de autonomia, assim como o conhecimento e aceitação de si mesma, das suas incapacidades e das suas possibilidades”. Foram definidas competências a desenvolver de acordo com as suas capacidades e dificuldades (anexos 1a e 1b) e verificámos que ao nível das competências funcionais e curriculares a aluna apresentou uma evolução positiva em 18 dos 33 competências traçadas no início do ano, o que corresponde a uma taxa de sucesso de 63.6%. Sendo de salientar que a aluna aprendeu a escrever o primeiro e último nome por decisão conjunta da aluna, Encarregado de Educação e professora de Educação Especial. Segundo o Encarregado de Educação a aluna sente-se mais “válida” o que foi muito bom para a sua autoestima.

As estratégias educativas foram individualizadas e personalizadas com o objetivo de promover competências que permitiram “ a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” como consta no Decreto lei 3/2008 de 7 de janeiro. Foram adaptadas às caraterísticas da aluna tendo em conta que se deve encontrar o equilíbrio entre “o não fazer pela criança o que ela pode fazer sozinha, e o não lhe impor uma tarefa tão difícil que lhe seja completamente impossível de realizar (Bautista, 1997, p. 304) porque quando uma criança experimenta o fracasso sente-se frustrada e a motivação/ interesse diminui (Basil, 1995).

Para atingirmos os objetivos traçados contámos com a colaboração dos diferentes agentes educativos, Encarregado de Educação, Professores do regular e de Educação Especial e técnicos especializados, o que foi essencial para desenvolver uma atitude positiva face à aluna e nos resultados obtidos pela mesma, sendo de salientar a colaboração entre o Encarregado de Educação e a Professora de Educação Especial.

De acordo com a avaliação final, entrevistas aluna/Encarregado de Educação e questionário ao Diretor de Turma a Professora de Educação Especial manteve uma boa relação com a aluna, promoveu a interação da aluna com os colegas e esteve disponível para tudo, estando atenta às necessidades da aluna e do Encarregado de Educação a quem deu indicações permanentes sobre a evolução da aluna. Também manteve uma boa comunicação como Diretor de Turma e Conselho de Turma.

A articulação com o professor de Música permitiu à aluna tocar um novo instrumento com sucesso a nível académico dado que obteve um 4 na avaliação da disciplina, mas também ao nível da autonomia e autoestima como foi referido nas entrevistas no final do ano, dado que a aluna já tinha frequentado aulas de Música em que não tocava e sentia que não estava a fazer nada, facto que não está de acordo com o Decreto lei 3/2008 de 7 de janeiro onde se defende uma Educação Inclusiva que visa “a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade quer no acesso quer nos resultados”. A aluna considerou esta introdução muito interessante porque era algo de novo que lhe permitia participar ativamente na aula e no Concerto do Dia da Criança (inicialmente da primavera mas adiado) com todos os colegas numa atividade do Agrupamento.

A intervenção em conjunto com a professora de Educação Visual permitiu para além dos conteúdos programáticos da disciplina, trabalhar a motricidade fina, o controlo do traço, a discriminação visual e o manuseamento de diferentes materiais, facto que foi considerado pelo Encarregado de Educação como uma mais-valia dado que “quanto mais treinar melhor” e porque a aluna começa a mostrar mais interesse por esta área.

Também foram trabalhados outros aspetos como a arrumação dos materiais e a deslocação autónoma na sala de aula e corredores como referido pela aluna e Diretor de Turma na avaliação final.

O Encarregado de Educação, a aluna e a Professora de Educação Especial consideraram que seria importante sensibilizar a Direção do Agrupamento para a necessidade da aluna ter uma hora semanal de apoio em sala à parte da Educação Especial para desenvolver estes aspetos dado que quando estavam nas aulas nem

sempre era possível abordá-los porque estavam a ser lecionados novos conteúdos ou a serem efetuados exercícios específicos da disciplina. Esta sugestão foi aprovada em Conselho de Turma e registada no relatório de final de ano.

No segundo plano de ação procurámos desenvolver um trabalho colaborativo de adaptação dos instrumentos de avaliação e alguns materiais na sala de aula onde se verificou após a análise cuidada dos dados, que existiu uma evolução clara no número de respostas adaptadas às dificuldades motoras da aluna, o que se justifica com a evolução de 58,3% de disciplinas com mais de 50% de respostas adaptadas no primeiro período para 83,3% no terceiro período. Esta evolução também se registou no cuidado com o tamanho da letra, espaçamento entre linhas e imagens com tamanho adequado, adaptações que no segundo período foram totalmente realizadas e no terceiro período variaram entre os 80% e os 95,8%, sendo dado especial destaque à evolução das adequações quanto ao tamanho da letra. Na condições específicas de realização como sala à parte ou mais tempo para a realização do EAC verificou-se uma queda no recurso às mesmas.

É importante salientar que existem conteúdos de difícil adaptação principalmente na execução de cálculos complexos e ao nível da Matemática, mas que foi conseguida uma parceria com a docente que permitiu à aluna ser avaliada com respostas de escolha múltipla ou com escala superior em conteúdos como “Isometrias” (ex: translações) e “Funções” (ex: referencial cartesiano). Foram dadas algumas sugestões ao Encarregado de Educação sobre programas informáticos mas o elevado ritmo das aulas não tornava viável a sua utilização em contexto de sala de aula. Também foram utilizados materiais a 3 Dimensões em conteúdos como o “Teorema de Pitágoras no Espaço” e “Sólidos geométricos”.

Na análise deste ponto temos que considerar alguns aspetos relacionados com os resultados como a maior/menor disponibilidade dos professores do regular para o trabalho colaborativo. Apesar da evolução verificada é necessário referir que o Professor de Educação Especial tem que gerir o seu trabalho de acordo com as características individuais dos colegas do regular, o que por vezes tanto pode limitar como fomentar a intervenção. Por vezes encontramos colegas que estão abertos a

novas atividades e dão sugestões com o intuito de motivar a aluna mas também nos deparamos com outros que têm dificuldade em aceitar sugestões e em se adaptar às necessidades específicas da aluna. É por isso necessária uma enorme capacidade de adaptação e sensibilidade para desempenhar as funções de Professora de Educação Especial.

No que diz respeito à sensibilização da Assistentes Operacionais verificou-se através da leitura das notas de campo realizadas ao longo do ano que com o tempo foram tendo um maior cuidado com os materiais necessários na sala de aula, facto que se alterou poucas semanas antes do fim do ano letivo por um decréscimo do número de Assistentes Operacionais disponíveis e às novas regras de utilização dos corredores.

No terceiro plano de ação as TIC foi considerada como um elemento facilitador tanto na construção de materiais e no espaço SEI+, tanto pela aluna como pelo Encarregado de Educação com principal especial referência aos materiais de História, materiais com espaços ou esquemas para completar em suporte digital para melhor apreensão dos conteúdos. Também foi referido pela aluna que vai mais vezes a este espaço e nas notas de campo consta o aumento de 1 para 5 o número de computadores sendo assegurada “a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral” de acordo com o artigo 4º, ponto 1, do Decreto Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

Esta intervenção baseou-se no diálogo e cooperação com os diferentes intervenientes no processo ensino/ aprendizagem, sendo de salientar as referências à boa relação e cooperação com a aluna, Diretor de Turma, Conselho de Turma e Encarregado de Educação descritas nas entrevistas e questionário final.

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste projeto durante a pesquisa para a revisão da literatura refletimos sobre os conceitos abordados tendo em conta o caso específico com que nos deparámos no início do ano letivo, procurando definir estratégias fundamentadas e significativas para a aluna. Reflectimos também sobre o papel dos diferentes intervenientes no processo ensino/aprendizagem e sobre a importância do trabalho cooperativo e da utilização das TIC.

E após a intervenção pudemos concluir que obtivemos alguns progressos nos três planos de ação delineados. Na intervenção direta com a aluna desenvolvemos competências funcionais e curriculares que permitiram desenvolver a sua autonomia e autoestima para além de ter iniciado um novo instrumento musical e conseguir utilizar diferentes materiais de EV. Sendo de salientar a importância para a aluna de tocar num concerto para toda a comunidade escolar; a postura aberta e colaborativa dos docentes destas disciplinas e a importância para a aluna/Encarregado de Educação da assinatura do cartão do cidadão. No relatório de final de ano destacamos a necessidade de tempo específico para atividades focadas no desenvolvimento da motricidade fina e iniciação à escrita por considerar que existe margem de progressão.

Na sensibilização dos docentes e Assistentes Operacionais para o desenvolvimento da autonomia e autoestima da aluna consideramos que apesar do progresso na adaptação dos EAC e materiais ainda existe muito a fazer porque era importante que a aluna pudesse levar a cabo o máximo de tarefas possível sozinha. Mas para isso era necessário que todos os professores estivessem abertos às nossas sugestões, apesar de perceber que é complicado ter em conta as necessidades individuais dos alunos com trezentos discentes. Também seria importante ter uma equipa permanente e de Assistentes Operacionais para que a informação passada este ano letivo não se perdesse com as trocas de funcionários.

A utilização das TIC como facilitador na elaboração de apontamentos e na elaboração de alguns materiais é um ponto que poderia ser mais explorado com a colaboração dos professores do regular tanto em sala de aula como no espaço SEI + onde já existem mais computadores.

Concluímos que foi uma intervenção focada numa aluna específica mas que pode servir de base ao trabalho com outras crianças com dificuldades motoras graves/moderadas sensibilizando tanto os professores do regular como os de educação especial para a necessidade do trabalho de equipa e da importância das TIC.

BIBLIOGRAFIA

Andrada, M. (1997). Paralisia cerebral - O estado da arte no diagnóstico e intervenção. *Revista Medicina Física e de Reabilitação*, 5, 2, 15-20.

Antunes, A. (2009). *O efeito da órtese tibiotársica-pé (articulada bilateralmente) na marcha de crianças com paralisia cerebral*. Porto: A. Antunes. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Azevedo, L., Ferreira, M. & Ponte, M. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração da Pessoas com Deficiência

Basil, C. (1995). *Os alunos com paralisia cerebral: desenvolvimento e educação*. In César Coll, Jesús Palacios & Alvaro Marechesi (Ed.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Em Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. (Trabalho original em espanhol publicado em 1993)

Bautista, R. (Ed). (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Brocado, J. (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva : Da retórica à prática . Resultados do Plano de Ação 2005-2009*. Estoril: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direção de Serviços de Educação Especial e de Apoio Sócio-Educativo, Cercica

Conchinha, C. (2011). *Lego Midstorms: um estudo com utentes com paralisia cerebral*. Porto: Dissertação de mestrado na área de especialização em tecnologias de informação e comunicação e educação apresentada na Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.

Condado, P. (2009). *Quebra de barreiras de comunicação para portadores de paralisia cerebral*. PhDthesis, Universidade do Algarve, Portugal.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares de Ensino*. Porto: Porto Editora.

Declaração de Lisboa, *Pontos de Vista dos Jovens sobre Educação Inclusiva*.(2007) http://sítio.dgidec.min.edu.pt/PressReleases/Documents/EEspecial_declaracao_lisboa.pdf.

Decreto lei 319/91, de 23 de Agosto

Decreto lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.

Eskelsen, M., Pacheco, F., Montibeller, C., Blasi, H., Fleig, R. (2009). Introdução e desenvolvimentos uso da comunicação alternativa no Síndrome de Angelman: estudo de caso. *Rev. CEFAC*. Abr-Jun; 11(2), 228-236

Faria, G. (2010). As TIC e os Alunos com deficiência motora. *Revista Diversidades*. Out. – Dez., 15-17.

Ferreira, H. (2007). *Aspetos familiares envolvidos no desenvolvimento de crianças com paralisia cerebral*. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Fleming, J. (1988). *A criança excecional: diagnóstico e tratamento*. São Paulo: Edições Francisco Alves.

Heimburge, J., Rief, S. (2000). Como ensinar todos os alunos na sala inclusiva – Volume I. Porto: Porto Editora

Heward, W. (2000). *Niños excepcionales: Una introducción a la educación especial*. Madrid: Prentice Hall.

Júnior, I., Toffol, W., Júnior, J. & Fonseca, G. (2009). Desempenho da marcha em indivíduos com paralisia cerebral após aplicação de toxina botulínica, submetidos à fisioterapia: revisão sistemática. *Revista Movimenta*. Vol. 2, N.º 4. Consultado em www.nee.ueg.br/seer/index.php/movimenta/article/view/257/256

Krach, L., Kriel, R., Gilmartin, R., Swift, D. & Storrs, B. (2005) GMFM 1 Year After Continuous Intrathecal Baclofen Infusion. *Pediatric Rehabilitation*, 8 (3), 207 - 2013

Lima, C., & Fonseca, L. (2004) *Paralisia Cerebral: Neurologia, Ortopedia, Reabilitação* (1º Ed.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan

Lloyd, L., Karlan, L. (1984). “Non-speech communication symbols and systems: Where have we been and where are we going?” *Journal of Mental Deficiency Research*. Vol.28, Mar., 3-20

Martin, S. (2006). *Teaching Motor Skills to Children with Cerebral Palsy and Similar Movement Disorders – A guide for parents and professionals* (1º ed.): Woodbine House

Martín-Caro, L. (1993). Parálisis cerebral y sistema neuromotor: Una aproximación educativa. In A. Rosa, I. Montero & M. C. Garcia (Eds.), *El niño con parálisis cerebral: Enculturación, desarrollo e intervención* (pp. 17-86). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE.

Miller, F. (2005). *Cerebral Palsy* (1ª ed.): Springer

Morato, P. (1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional da Reabilitação

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. S. Paulo: Cortez.

Moura, M. (2006). *As tecnologias de informação e comunicação no apoio a alunos do Ensino Básico com Paralisia Cerebral: estudo múltiplo de casos*. Tese de mestrado em Educação Especial – Área de Especialização em Dificuldades de aprendizagem – Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para professores*. Porto: Porto Editora

Rodrigues, D. (1989). Paralisia cerebral: As caracterizações nosológicas e topográficas como variáveis de estudo. *Educação Especial e Reabilitação*, 1(1), 19-23.

Ross, S., & Engsborg, J. (2007) Relationship Between Spasticity, Strength, Gait, and the GMFM-66 in persons with spastic diplegia cerebral palsy. *Arch Phys Med Rehabil*, 88, 1114 – 1120

Russell, et al (2000). Improved Scaling of the Gross Motor Function Measure for children with cerebral palsy: Evidence of reliability and validity. *Physical Therapy*, 80, 873-885

SCPE, S. o. C. P. i. E.(2000). Surveillance of Cerebral Palsy in Europe: a Collaboration of cerebral palsy surveys and registers. *Development Medicine & Child Neurology*, 42, 816-824

Valente, J. (1983). *Creating computer-based learning environment for physically handicapped children*. Massachusetts Institute of Technology, Cambridge.105

Consultado através de <http://publications.csail.mit.edu/lcs/pubs/pdf/MIT-LCS-TR301.pdf>

Vos –Vromans, D., Ketelaar, M. & Gorter, J. (2005).Responsiveness of evaluative measures for children with cerebral palsy: The Gross Motor Function Measure and the Pediatric Evaluation of Disability Inventory, *Disability and Rehabilitation*, 27 (20), 1245-125

ANEXOS

Anexo 1 a) - Grelha de avaliação**Data:** 02/12/2012 **Observador:** Andreia Manjolinha

Atividades a avaliar		0	1	2	3	4	OBS.
Funcionais	Veste algumas peças de vestuário			x			
	Aperta o fecho das calças		x				
	Desenrosca a tampa de uma garrafa		x				
	Abre e fecha torneiras		x				
	Despe algumas peças de vestuário			x			
	Desaperta o fecho das calças		x				
	Retira materiais de folhas plásticas		x				
	Utiliza o estojo sem ajuda	x					
	Arruma os materiais em sala de aula		x				
	Retira os materiais da mochila sozinha		x				
	Desloca-se sozinha em cadeira de rodas		x				
	Liga o computador sem ajuda	x					
	Utiliza elevador sem ajuda	x					
	Utiliza o refeitório			x			
	Almoça sem ajuda		x				
	Utiliza o bar	x					
	Realiza pequenas refeições	x					
	Utiliza o espaço SEI+		x				
	Regista recados		x				
Curriculares	Agarra corretamente o lápis		x				
	Agarra corretamente a tesoura						NR
	Desenha o círculo		x				
	Desenha o quadrado		x				
	Desenha o triângulo			x			
	Pinta em espaço delimitado		x				
	Contorna		x				
	Efetua labirintos/percursos com lápis		x				
	Vira o papel corretamente para recortar						NR
	Escreve o seu nome			x			
	Escreve maiúsculas			x			
	Folheia um livro	x					
	Afia o lápis			x			
	Traça linhas com régua com ajuda			x			
	Agarra baquetas do xilofone corretamente	x					
	Toca melodia no xilofone			x			
	Monta puzzles						NR

(Adaptação de uma grelha cedida pelo professor Jorge Rocha)

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO: Por favor leia com atenção e assinale uma cruz na coluna que melhor se adequa ao comportamento da aluna, de acordo com a seguinte legenda

- | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| 0- Consegue sem ajuda; | 3- Consegue mas com ajuda total; |
| 1- Consegue com alguma dificuldade; | 4- Não consegue. |
| 2- Consegue, mas com ajuda parcial; | |

Anexo 1 b) - Grelha de avaliação**Data:** 02/06/2013 **Observador:** Andreia Manjolinha

Atividades a avaliar		0	1	2	3	4	OBS.
Funcionais	Veste algumas peças de vestuário	x					
	Aperta o fecho das calças		x				
	Desenrosca a tampa de uma garrafa	x					
	Abre e fecha torneiras		x				
	Despe algumas peças de vestuário	x					
	Desaperta o fecho das calças		x				
	Retira materiais de folhas plásticas	x					
	Utiliza o estojo sem ajuda	x					
	Arruma os materiais em sala de aula	x					
	Retira os materiais da mochila sozinha	x					
	Desloca-se sozinha em cadeira de rodas	x					
	Liga o computador sem ajuda	x					
	Utiliza elevador sem ajuda	x					
	Utiliza o refeitório			x			
	Almoça sem ajuda		x				
	Utiliza o bar	x					
	Realiza pequenas refeições	x					
	Utiliza o espaço Sei+	x					Exceto exerc.de matemática
	Regista recados		x				
Curriculares	Agarra corretamente o lápis	x					
	Agarra corretamente a tesoura						NR
	Desenha o círculo	x					
	Desenha o quadrado	x					
	Desenha o triângulo		x				
	Pinta em espaço delimitado	x					
	Contorna	x					
	Efetua labirintos/percursos com lápis	x					
	Vira o papel corretamente para recortar						NR
	Escreve o seu nome		x				
	Escreve maiúsculas		x				
	Folheia um livro	x					
	Afia o lápis		x				
	Traça linhas com régua com ajuda	x					
	Agarra baquetas do xilofone corretamente	x					
	Toca melodia no xilofone		x				
	Monta puzzles						NR

(Adaptação de uma grelha cedida pelo professor Jorge Rocha)

Anexo 2 – Questionário sobre projeto SEI+

1- Utiliza o espaço SEI+?

Sim ☒

Não ☐

2- Se sim, com que frequência?

Nunca ☐

Algumas vezes ☒

Muitas vezes ☐

3- Os materiais deste espaço são atrativos?

Sim ☐

Não ☒

4- Utilizas materiais adaptados?

Sim ☐

Não ☒

5- Consideras importante alterar algum aspeto no espaço SEI+?

Haver um dossier com materiais adaptados para eu poder trabalhar e mais computadores.

Anexo 3 -Registos dos EAC

Disciplina: _____

Data: _____

Respostas:

Adaptadas ____% Não adaptadas ____%

Adaptações a nível gráfico:

Tamanho de letra ☐ Espaçamento entre linhas ☐ Ampliação de imagens ☐

Condições específicas de realização:

Realização em sala à parte ☐ Mais tempo para a realização do EAC ☐

Observações: _____

Data: _____

Respostas:

Adaptadas ____% Não adaptadas ____%

Adaptações a nível gráfico:

Tamanho de letra ☐ Espaçamento entre linhas ☐ Ampliação de imagens ☐

Condições específicas de realização:

Realização em sala à parte ☐ Mais tempo para a realização do EAC ☐

Observações: _____

Anexo 4- Grelha de registo de dados

	Respostas				Adaptações gráficas						Condições específicas				
Ciências Naturais		A	NA	Média/ período		T. letra		Espaço entre linhas		Imagens		Sala à parte		Mais tempo	
				A	NA	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
	1º	94.1%	5.9%	94.7%	5.3%	x		x		x		x		x	
	p	95.2%	4.8%			x		x		x		x		x	
	2º	87.6%	12.4%	83.6%	16.4%	x		x		x		x		x	
	p	79.6%	20.4%			x		x		x		x		x	
	3º	71.8%	28.2%	53.9%	46.1%	x		x		x		x		x	
	p	36.1%	63.9%			x			x	x		x			x
	Médias finais			77.4%	22.6%										
Matemática		A	NA	Média/ período		T. letra		Espaço entre linhas		Imagens		Sala à parte		Mais tempo	
				A	NA	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
	1º	33.3%	66.7%	39.9%	61.1%	x		x				x			x
	p	45.6%	55.4%			x		x				x			x
	2º	4.8%	95.2%	15.4%	84.6%	x		x				x			x
	p	25.9%	74.1%			x		x				x			x
	3º	16.7%	83.3%	15.5%	84.5%	x		x		x		x			x
	p	14.3%	85.7%			x		x				x			x
	Médias finais			23.4%	76.7%										
Físico- Química		A	NA	Média/ período		T. letra		Espaço entre linhas		Imagens		Sala à parte		Mais tempo	
				A	NA	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
	1º	100%	0%	100%	0%	x		x				x			x
	p	100%	0%			x		x				x			x
	2º	100%	0%	78.6%	21.4%	x		x				x			x
	p	57.1%	42.9%			x		x				x			x
	3º	94.1%	5.9%	97.1%	2.9%	x		x		x		x			x
	p	100%	0%			x		x				x			x
	Médias finais			91.9%	8.1%										
Geografia		A	NA	Média/ período		T. letra		Espaço entre linhas		Imagens		Sala à parte		Mais tempo	
				A	NA	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
	1º	0%	100%	4.4%	95.6%		x		x	x		x			x
	p	8.7%	91.3%				x		x	x		x			x
	2º	0%	100%	26%	74%	x		x		x		x			x
	p	52%	48%			x		x		x		x			x
	3º	58.1%	41.9%	58.4%	41,6%	x			x		x	x			x
	p	58.8%	41.2%			x		x			x	x			x
	Médias finais			29,6%	70.4%										

	Respostas					Adaptações gráficas						Condições específicas			
Inglês		A	NA	Média/ período		T. letra		Espaço entre linhas		Imagens		Sala à parte		Mais tempo	
				A	NA	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
	1º	11.1%	88.9%	18.1%	81.9%	x		x				x		x	
	P	25%	75%			x		x				x		x	
	2º	33.3%	66.7%	39.6%	60.4%	x		x				x		x	
	P	45.8%	54.2%			x		x				x		x	
	3º	26.8%	73.2%	63.4%	36.6%	x		x				x		x	
	P	100%	0%			x		x					x		x
Médias finais			40.4%	59.6%											
História		A	NA	Média/ período		T. letra		Espaço entre linhas		Imagens		Sala à parte		Mais tempo	
				A	NA	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
	1º	0%	100%	0%	100%		x	x		x		x			x
	P	0%	100%				x		x		x		x		x
	2º	7.7%	92.3%	20%	80%	x		x		x		x			x
	P	33.3%	66.7%			x		x		x			x		x
	3º	0%	100%	23.2%	76.8%		x		x				x		x
	P	46.4%	53.6%			x		x		x			x		x
Médias finais			14.4%	85.6%											
TIC		A	NA	Média/ período		T. letra		Espaço entre linhas		Imagens		Sala à parte		Mais tempo	
				A	NA	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
	1º	100%	0%	100%	0%					x			x		x
	P	-	-							x			x		x
	2º	100%	0%	100%	0%					x			x		x
	P	-	-							x			x		x
	3º	100%	0%	100%	0%					x			x		x
	P	-	-							x			x		x
Médias finais			100%	0%											
Educação Visual		A	NA	Média/ período		T. letra		Espaço entre linhas		Imagens		Sala à parte		Mais tempo	
				A	NA	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
	1º	100%	0%	100%	0%					x			x		x
	P	-	-							x			x		x
	2º	100%	0%	100%	0%					x			x		x
	P	-	-							x			x		x
	3º	100%	0%	100%	0%					x			x		x
	P	-	-							x			x		x
Médias finais			100%	0%											

	Respostas					Adaptações gráficas						Condições específicas			
Música		A	NA	Média/ período		T. letra		Espaço entre linhas		Imagens		Sala à parte		Mais tempo	
				A	NA	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
	1º	100%	0%	100%	0%								x		x
	P	-	-										x		x
Espanhol	2º	77.3%	22.7%	77.3%	22.7%	x		x		x			x		x
	P	-	-										x		x
	3º	100%	0%	100%	0%								x		x
	P	-	-										x		x
Médias finais				92.4%	7,6%										
Espanhol		A	NA	Média/ período		T. letra		Espaço entre linhas		Imagens		Sala à parte		Mais tempo	
				A	NA	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
	1º	100%	0%	57.5%	42.5%								x		x
	P	15%	85%			x		x					x		x
Educação Física	2º	100%	0%	59.6%	40.4%								x		x
	P	19.2%	80.8%			x		x					x	x	
	3º	100%	0%	57%	43%								x		x
	P	14.1%	86.9%			x		x				x			x
Médias finais				58%	42%										
Educação Física		A	NA	Média/ período		T. letra		Espaço entre linhas		Imagens		Sala à parte		Mais tempo	
				A	NA	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
	1º	100%	0%	100%	0%	x		x			x		x		x
	P	100%	0%			x		x					x		x
Português	2º	95.8%	4.2%	97.9%	2.1%	x		x					x		x
	P	100%	0%			x		x					x		x
	3º	100%	0%	100%	0%								x		x
	P	100%	0%										x		x
Médias finais				99.3%	0.7%										
Português		A	NA	Média/ período		T. letra		Espaço entre linhas		Imagens		Sala à parte		Mais tempo	
				A	NA	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
	1º	20%	80%	29.1%	70.9%		x		x		x		x		x
	P	38.1%	61.9%				x	x					x		x
Português	2º	14.3%	85.7%	53.2%	46.8%	x		x					x		x
	P	92%	8%			x		x					x		x
	3º	41.5%	58.5%	50.2%	49.8%	x		x					x		x
	P	58.8%	41.2%			x		x					x		x
Médias finais				44.2%	55.8%										

Legendas:

A) Adaptadas para o aluno responder sozinho

S) Resposta Afirmativa

N) Resposta Negativa

NA) Não adaptadas

Anexo 5- Notas de campo

Nota de campo nº _____

Observador: _____

Hora	Local	Observação

Anexo 6 - Guião da entrevista do Encarregado de Educação

Avaliação Final

- 1- Considera que a aluna está mais autónoma? Justifique.
- 2- Na aula de música foi introduzido um novo instrumento (xilofone), considera esta alteração positiva para a aluna?
- 3- E a participação no concerto do Dia Mundial da Criança?
- 4- Considera relevante a adaptação das atividades em E.V. de forma a trabalhar a motricidade fina e a firmeza do traço?
- 5- E a assinatura? Quais os aspetos que considera mais relevantes para o desenvolvimento desta competência?
- 6- Considera que a autoestima da aluna aumentou com as atividades desenvolvidas?
- 7- A professora de Educação Especial ...
 - a) Estimulou a autonomia da aluna.
 - b) Foi um elemento facilitador da aprendizagem.
 - c) Teve uma boa relação com a aluna.
 - d) Promoveu a interação da aluna com os colegas de turma.
 - e) Monopolizou a atenção da aluna no dia a dia da escola.
 - f) Esteve disponível para ajudar à aluna.
 - g) Esteve atenta às necessidades da aluna.
 - h) Estabeleceu uma relação de cooperação com o Encarregado de Educação.
 - i) Deu frequentemente indicações sobre a evolução da aluna ao longo do ano letivo.
- 8- Aspetos positivos.
- 9- Aspetos a melhorar.
- 10- Outros aspetos que considere importante referir.

Anexo 7 - Entrevista com o Encarregado de Educação – transcrição

1- Queria perguntar-lhe se considera que a aluna está mais autónoma?

R: Sim

A que níveis?

R: A nível, por exemplo dos testes, não é? Porque todos os testes foram adaptados, embora não todos, mas alguns. Já assina, o que é uma evolução ao nível da autonomia. E...

E ao nível da deslocação, acha que ela agora se desloca com mais facilidade?

R: Mais ou menos.

2- Na aula de música foi introduzido um novo instrumento, o xilofone. Acha que esta alteração foi positiva para a aluna?

R: Foi positiva até ao nível da autoestima. Pelo menos ela está a fazer alguma coisa, porque estar a ver os outros a tocar alguma coisa e não fazer nada não é muito interessante.

Ainda por cima teve 4.

R: Ainda por cima

3- E o concerto? A participação no concerto?

R: Correu bem

Esteve a tocar um instrumento...

R: Sim, foi...eu acho que ela gostou

E que foi bom para ela... eu senti que ela...

R: Ela comentou isso consigo?

Comentou, foi das coisas que ela falou mais, foi exatamente por causa da introdução do instrumento e de ter ido tocar o instrumento depois em público.

R: Ela, pronto, estava lá atrás com os outros colegas que estavam a tocar xilofone, mas eu acho que, aliás ela estava a ralar com as colegas porque não se ouvia a voz das colegas, além do que estava a fazer ainda estava a dar instruções aos outros.

No concerto não sei o que é que ela fez, mas nas aulas, existem umas baquetas que fazem menos barulho ao tocar no xilofone do que outras e ela queria aquelas que faziam mais barulho para se ouvir melhor.

R: Algumas coisas não fazia muito bem mas fazia tipo “playback”, fingia que, mas está bem! Mas não se conseguiu perceber bem, mas eu também estava longe e estava imenso barulho...

E ela também sabia melhor a 1ª parte do que a segunda. Provavelmente quando se viu atrapalhada na segunda parte fez de conta que estava a tocar.

R: Foi isso...

Ela desenrasca-se

R: Foi pena estar longe, por um lado eu compreendo que dava para mais pessoas mas para se ouvir e tudo era, estava muito vento era, e não se ouvia muito bem, mas eu acho que tiveram uma boa prestação, sem ser lá o conjunto dos miúdos do 9º ano acho que eles foram os melhores. Correu muito bem.

Eu por acaso não vi porque nesse fim de semana não estava cá.

4- Nas aulas de EV a R deve ter comentado consigo que fizemos algumas adaptações e algumas atividades para desenvolver o traço, a discriminação visual? O que é que acha deste trabalho?

R: Claro que é sempre bom, quanto mais treinar melhor. E depois para a escrita, não é? Vai ser complicado algum dia ela vir a escrever como deve ser mas pelo menos para escrever mais palavras do que consegue agora. Acho que sim.

Viu a fotografia dela?

R: Não.

Eu enviei fotografias dela, numa delas estava ela à frente da caixa a rir-se...Não viu uma caixa de cartão muito grande

R: Mas enviou-lhe, por quê? Por mail?

Por email para ela

R: Não me mostrou.

Tem que lhe dizer. Tem as fotografias dos trabalhos que ela...

R: Mas foi agora?

Não. Já foi à umas três semanas.

R: Mas ela geralmente...

Ela andava na altura dos testes e eu perguntei-lhe se ela tinha visto o email que já lhe tinha enviado e ela disse “oh professora não tenho tempo(...)” mas ela tem lá.

R: Porque ela mesmo assim tem melhorado não é? Ela dantes passava os riscos e agora para além de estar melhor tem mais gosto no que está a fazer, acho que é bom. Também tem melhorado.

E nos trabalhos a fazer as esquadrias e aquelas divisões, eu é que agarrava a régua mas ela é que fazia os traços todos. Se reparar às vezes partia-se o bico do lápis e nota-se assim... mas a maior parte dos riscos está ali direitinha que é um espetáculo.

5- E a assinatura? Quais os aspetos que considera mais relevantes ...?

R: Ao nível da autoestima, não é. Acho muito importante porque ela se sente uma pessoa mais válida entre aspas, porque eu acho que ela tinha um bocadinho, quando fomos fazer no primeiro bilhete de identidade ela não quis assinar. Só sabia também R mas tinha medo de se enganar e depois como ela viu que o pai quando teve que tirar o passaporte teve que assinar tantas vezes estava com medo. E eu também não insisti porque quando pensei assim, quando precisarmos do passaporte vamo-nos ver aflitos e ela pronto, “oh mãe não quero assinar” e então pronto, não assinas, pronto. Mas realmente acho que isso é importante, hoje em dia faz-se tudo a computador mas assinar é sempre à mão, não é? Há as assinaturas digitalizadas mas é sempre diferente, acho que é muito importante para ela.

Por acaso um dos aspetos que ela referiu foi que podíamos ter treinado mais isso, mas depois disse a culpa não é da professora. Mas acho que é um aspeto importante referenciar essa situação para ver se ela tem um tempo...

R: E ela tem tantos furos

E é importante para ela desenvolver essas competências, mas como estamos em matemática, estamos a fazer os exercícios, em qualquer disciplina estamos a acompanhar o que o professor está a dizer e não conseguimos fazer estes exercícios, era só no início da aula de fugida

R: Teve uma professora no 3º ano que dizia que nunca deviam ter sido descuradas, nunca deviam ter deixado para trás a escrita, mas eu também não posso exigir o que vejo que não é possível, não é? E então pronto. Lá está e em

casa também não treina, o livrinho e não sei quantos, mas na altura que devia treinar não queria. Agora acha graça mas na altura não, na primeira classe para treinar.

Mas eu já falei com o coordenador e ele disse que era possível fazer isso no próximo ano quando os horários já estão feitos, é mais complicado, mas que era possível conseguir isso no próximo ano.

6- Considera que a autoestima já disse anteriormente que em algumas atividades se sentiu mais valorizada?

R: Sim, sim, mais enquadrada. Embora eu ache que muito que ela, se ela vê que não tem aceitação por parte dos colegas ela retrai-se... Ela é preciso que eles a chamem...anda... E acho que nisso o irmão muitas vezes a ajuda porque ela era muito protegida. Ele levava-a muito lá para fora e tentava... mas claro ao longo do ano...ele é rapaz, também tem de brincar. Eu acho que ele também não deve andar com ela atrás. Claro que ele tem a vida dele.

Ele tem as atividades dele e ela as dela.

R: Sim, claro.

Eu tentei foi chamar à atenção de algumas funcionárias para não estarem tanto tempo com ela, para ela se enquadrar mais no grupo e acho que desde o início do ano tanto a nível de andar pelos corredores a resolver as coisas sem andar a chamar as funcionárias, vai buscar os casacos e essas coisas todas e no início do ano ela estava mais retraída. Agora já se desenrasca.

R: Mesmo na cadeira se tiver alguém que a empurre para que é que ela se vai cansar...

Eu costumo dizer-lhe só te dou boleia da porta da sala para dentro e até chegares à porta. Depois tens que te desenrascar.

R: E ela consegue perfeitamente, ela não tem nenhum problema nas mãos.

Mas às vezes é complicado, ela sair na sala porque os colegas deixam as mochilas todas no meio do corredor e depois aquilo é...

R: E depois às vezes ela vem com a mala, vem com o não sei quantos, vem tudo assim...é complicado, é complicado às vezes.

7- A professora de Educação Especial ...

a) Acha que eu estimulei a autonomia da

R: Sim

b) Fui um elemento facilitador da aprendizagem.

R: Também.

c) Tive uma boa relação com ela.

R: De facto sim.

d) Acha que promovi a interação da aluna com os colegas de turma.

R: Também.

e) Monopolizei a atenção da aluna no dia a dia da escola.

R: Não. (...)

f) Estive disponível para ajudar à aluna.

R: Sim, sempre. Foi a professora Andreia e uma professora do 5º ano, porque também, foram as únicas duas que estavam sempre, sempre prontas para ajudar e para melhorar. É que há pessoas que fazem o seu trabalho, passa aqui acabou. E vocês não, mesmo fora do vosso horário...foi um trabalho espetacular.

g) Estive atenta às necessidades dela.

R: Sim.

h) E ao nível da relação consigo, acha que eu estabeleci uma relação de cooperação.

R: Foi muito má..(sorriso). Claro que foi boa.

i) Eu tentei ao longo do ano sempre que ela tinha dificuldades ir dizendo o que é que se estava a passar

R: Sim, sim

8- Aspetos mais positivos que queira realçar do meu trabalho com....

R: É assim, do que foi dito... não estou assim a ver nada que ... acho que fez um excelente trabalho. Ontem estava a dizer à ... disseste algum negativo, porque eu sinceramente não tenho nada negativo a dizer, pelo contrário. Também se tivesse a dizer eu também dizia.

Claro, estamos aqui mesmo para isso.

9- E aspetos a melhorar.

R: Eu acho que não é a professora Andreia que tem de melhorar, não é? São os outros professores que têm que melhorar. Acho que vai depender muito do tempo, e da boa vontade, e de tudo... Eu compreendo que também seja complicado para eles, mas... pronto. A nível de programas informáticos e tudo eu sei muito pouco, não conheço, perguntei à professora de matemática por causa das equações, a professora até me deu o nome, e há coisas que tenho instaladas no meu computador. Só que ela diz mais a nível de símbolos, mas não sei se ela consegue chegar ali. Agora vou investigar nas férias.

Inclusivamente falei com a professora de Matemática por causa do programa para estar a resolver equações, e assim na sala de aula, e eu disse à professora, esse programa dado o ritmo da aula, na aula também não lhe vai servir de muito, porque ela escreve devagar, e para fazer um exercício na aula, se calhar estava metade da aula. Mas em casa, ela por exemplo nas férias ou ao fim de semana ir fazendo alguma coisa era bastante importante.

R: Eu preocupa-me bastante os exames porque eles vão estar sempre em casa e não vou tirar uma semana de férias. Portanto, o tempo que ela está em casa, está à minha espera, e pode estudar Português, Matemática. E não é só isso, quando ela for para o 10º, 11º acho que cada vez vai ser mais difícil, mas pronto, é melhor não pensar nisso.

Anexo 8 - Guião da entrevista da Aluna

Avaliação Final

- 1- Consegues fazer mais tarefas sozinhas? Justifica.
- 2- Na aula de música foi introduzido um novo instrumento (xilofone), consideras esta alteração positiva?
- 3- E a participação no concerto do Dia Mundial da Criança? Foi importante para ti?
- 4- Consideras relevante a adaptação das atividades em E.V. para controlares o traço e discriminares diferentes espaços e padrões?
- 5- E a assinatura? Achas que foi importante para ti conseguires fazer?
- 6- Sentes-te realizada com as aprendizagens realizadas ao longo do ano?
- 7- O espaço SEI+ tem mais quatro computadores, vais lá mais vezes?
- 8- Achas que este espaço está mais atrativo?

- 9- A professora de Educação Especial...
 - a) Ajudou-te a fazer o máximo de tarefas sozinha.
 - b) Foi um elemento facilitador da tua aprendizagem.
 - c) Manteve uma boa relação contigo.
 - d) Teve em conta a tua opinião nas diferentes situações do teu dia a dia.
 - e) Facilitou em demasia as tuas tarefas do quotidiano.
 - f) Promoveu a tua interação com os colegas de turma.
 - g) Monopolizou a tua atenção no dia a dia da escola.
 - h) Esteve disponível para te ajudar sempre que necessário.
 - i) Esteve atenta às tuas necessidades.
 - j) Estabeleceu uma boa comunicação com os outros professores.
 - k) Manteve uma relação de cooperação com o Diretor de Turma.
 - l) Estabeleceu uma relação de cooperação com os teus pais.

10- Aspectos positivos.

11- Aspectos a melhorar.

12- Outros aspectos que consideres importante referir.

Anexo 9 - Entrevista com a Aluna - transcrição

1- Consegues fazer mais tarefas sozinha?

R: Sim

2- E quais são as tarefas que agora fazes com mais facilidade?

R: Agora, por exemplo a assinatura...

A assinatura e mais?

R: A assinatura e pronto, e mais outras coisitas que agora não me lembro.

... já não tens tantas boleias, tiras as folhas para trabalhar....

R: Sim.

3- Na aula de música este ano começaste a tocar xilofone, foi importante para ti?

R: Foi porque é um instrumento novo que eu nunca tinha tocado. Eu dantes achava a aula de música assim um bocado, um bocado...no sexto ano não tocava nada. Eles tocavam flauta e a professora não me deu nada para tocar. E eu achava aquilo um bocado “secante”, enquanto eles tocavam um bocado eu não estava a tocar nada. Agora fiquei contente por o professor me ter dado um xilofone, um instrumento para poder tocar.

E o facto de teres participado no concerto do Dia Mundial da Criança, foi giro?
Além de tocares um instrumento novo, estavas com os teus colegas a apresentar-te com ...

R: Um instrumento

- ... Não estavas a cantar só, estavas a tocar um instrumento.

R: Sim

4- Consideras relevante a adaptação das atividades em E.V. como a atividade da caixa onde tinhas de controlar o traço? Achas que isso facilitou por exemplo a escrita do nome?

R: Sim, com o controlo das mãos, do traço...

- e da motricidade fina.

R: Era isso que eu queria dizer.

- Além dessa atividade nós também fizemos por exemplo, aquela atividade em que tu tinhas vários espaços, em que tinhas que preencher com vários padrões, aí nós fizemos os espaços preenchidos com círculos, outros com quadrados, outros com cruces...

R: Ah, sim.

- Foi um bocadinho mais difícil não foi?

R: Foi.

- Principalmente a parte dos...

R: Triângulos.

- Mas começou a melhorar no fim...

R: Pois, é que triângulos não me dá muito jeito fazer.

5- E a assinatura? Achas que foi importante para ti conseguires fazer?

R: Poder assinar o Cartão do cidadão e pronto... fiquei a aprender a assinar pelo menos os dois nomes, o primeiro e o último que são os mais importantes.

- E se calhar também era importante no próximo ano tentar que tivesses um tempo específico para trabalhar algumas competências, não era?

R: Sim, porque na aula não dá porque temos que estar a fazer exercícios, temos que estar a ler, a fazer o que a professora manda fazer na altura.

6- Achas que ao longo do ano fizeste muitas aprendizagens não só no âmbito da Educação Especial como nas outras disciplinas?

R: Sim

7- E achas que eu te ajudei a aprender mais?

R: Sim, facilitou-me um bocado a aprender e táticas e maneiras de fazer as coisas, para as coisas correrem melhor.

8- E o espaço SEI+, no início do ano nós fizemos uma entrevista sobre o SEI+.
Achas que o facto de existirem agora mais computadores no SEI+ torna o espaço
mais atrativo? Vais lá mais vezes?

R: Vou, mas o facto das fichas por exemplo na matemática, eu quando levo fichas, quando a professora me dá fichas eu tenho que as levar para casa, ou seja perco mais tempo em casa. E pronto porque não há nenhum professor que possa estar lá para fazer o registo... se calhar até pode mas alguns não querem. É uma indireta mas pronto.

9- E agora queria que me disseses algumas coisas especificamente sobre o meu
trabalho contigo.

a) Achas que eu te ajudei a fazer o máximo de tarefas sozinha.

R: Sim

- Por exemplo às vezes dizia-te “ tu é que fazes isto”, não é?

R: É.

- Mais por exemplo...

R: A arrumar a mochila, o estojo na mochila, a arrumar os testes. Ah, os testes, as cruces, as correspondências e os números e as letras.

- Nessa parte eu não fazia nada?

R: Não

b) Eu facilitei a tua aprendizagem ou não? Dificultei?

R: Não facilitou

c) E achas que mantive uma boa relação contigo ao longo do ano letivo?

R: Sim, muito.

- Porquê?

R: Acho que nós nos damos bem.

d) Achas que tive em conta a tua opinião nas diferentes situações do teu dia a
dia?

R: Eu acho que sim, não sei, a professora é que sabe. Mas eu acho que sim.

- Quando nós falávamos sobre vários assuntos na aula, e mesmo sobre como é que
nós podíamos fazer as coisas, achas que eu tive em consideração aquilo que me
disseste?

R: Sim, acho que sim.

e) Achas que eu facilitei em demasia as tuas tarefas?

R: Em demasia não, facilitou nas alturas que eu precisava, mas assim em demasia não.

- Pois era esta a rasteira, era para ver se facilitei o que necessário mas não facilitei em demasia porque queria que fizesses as coisas, não é?

f) A tua interação com os teus colegas de turma?

R: É boa. É muito boa porque nós somos unidos, pronto, e temos aquela coisa de na altura, por exemplo: no sexto ano tive uma turma muito má, mas foi a nível de notas, pronto, não eram muito solidários, não... Por exemplo hoje é o meu último dia, eu ontem nem, eu amanhã era para vir mas como tive isto não posso, e pronto. Hoje, por exemplo vamos almoçar todos juntos. (...) Acho que isso é bom, por exemplo perguntaram-me logo se eu queria ir. Eu até era para dizer que não mas custa-me era o meu último dia.

- Ias dizer que não porquê?

R: ... Mas depois como era o último dia.

- Ainda por cima a Delegada...

R: Também me soube bem, e acho que é bom para a pessoa conviver um bocado, e pronto, acho que é...

g) Achas que eu nas aulas chamei demasiado à tua atenção, estavas muito centrada em mim ou ajudava-te a teres atenção no que se passava na aula e às matérias que estavam a ser dadas?

R: Ajudava-me a ter a atenção, pronto, também falava consigo e explicava-me aquilo que eu tinha dúvidas, nomeadamente a Matemática ou noutra disciplina.

h) Achas que eu estive disponível para te ajudar quando foi necessário?

R: Sim, sim, em tudo.

i) E estive atenta ao que tu precisavas? Por exemplo...

R: Os apontamentos de História, fez-me os apontamentos de História para... a professora poupou-me muito a vida, em todas a vezes na aula só uma vez é que veio perguntar se era preciso alguma coisa, facilitou-me não só porque por esquema é mais fácil de decorar, mas também poupa-me o tempo, não é... estar a ler tudo resumido em 8 ou 10 páginas é mais fácil que estar a ler 20 ou 30.

Claro, e também tinhas os espacinhos para preencher, o que te permitia além de teres já o esquema também ires estudando... tinhas que consultar para preencher os espaços.

R: Sim

j) Achas que eu consegui estabelecer uma boa comunicação com os outros professores, nas aulas achas que eu e o professor de Matemática ou de EV funcionávamos bem em conjunto?

R: Sim, eu acho que sim... sempre funcionaram em conjunto.

k) E então com o Diretor de Turma?

R: Sim, sim, também acho que sim...pronto, que se ajudavam muito um ao outro e que cooperavam, iam conversando ao longo do ano. Se calhar sobre mim...e sobre os meus colegas também. Mas aqui não me interessa os meus colegas. Mas pronto, mais sobre mim e por exemplo nas aulas de turno, a professora não vai à aula de Ciências nem de Ética e Cidadania, mas na aula de turno dá-se bem com o Diretor de Turma e alguma coisa que precise também facilita.

l) Então e com os teus pais, mais com a tua mãe se calhar...

R: Com a minha mãe sim também, está atenta e diz o que é que se passa e pronto. A minha mãe é a minha mãe...

Ao longo do ano fui dando sempre informações à tua mãe sobre o que se estava a passar...

R: Embora, ela algumas já sabia, não é? Algumas já sabia porque já tinha dito. Eu sou incapaz de esconder uma coisa que se tenha passado, eu sou assim. Cada pessoa... e é bom não esconder. Por exemplo, notas mesmo que não tenha negativa a História ou a outras disciplina como matemática. Ela ralha, mas é minha mãe e tem que saber as coisas. Não é como alguns que às vezes escondem um bocadinho. A gente sabe como é que (...)

10- Quais são os aspetos mais positivos que encontraste no meu trabalho contigo este ano. Uma ou duas coisas que tenhas achado muito positivas.

R: Os apontamentos e a ajuda, por exemplo, na aula de matemática ou nas outras aulas, em tudo o que eu precisei, na escrita e na compreensão de algumas coisas que ficaram por esclarecer.

11- Então e onde é que tu achas que eu podia melhorar.

R: Eu não estou a ver assim nada... não estou a ver... nada que possa dizer.

- Se calhar aquela aula extra? Fora das outras disciplinas, se calhar era uma coisa importante.

R: Mas isso não é culpa sua

12- Outros aspetos que consideres importante referir.

R: Pois é isso, considero importante termos uma hora consigo ou com quem for minha professora de apoio para o ano, termos uma hora em que possamos por exemplo assinar o nome, possamos fazer atividades da motricidade fina, dos traços, pinturas, pôr a pintura no sítio. Pronto, acho que sim, e também só ter 45 m de EV também é um bocado, tenho ali 45 minutos perdidos que podia adiantar mais trabalho em aula. Mas pronto, também não é culpa sua. Tem reunião antes... não pode fazer nada.

13- Então diz-me uma coisa, a nível de notas, que notas é que achas que vais mais ou menos ter às disciplinas?

R: Notas que eu espero?

- Sim.

R: 3 a Espanhol, 4 a Português, 4 a Inglês, 4 Música, a TIC não sei ou 3 ou 4, a Físico-Química depende deste teste, se tiver bom tenho 4 se tiver suficiente espero 3, pronto.

- A Educação Física?

R: 3

- Deixa ver se falta mais alguma

R: História 2, Ciências 3, Geografia 4...

- Acho que já está tudo. Então obrigado.

Anexo 10 – Questionário do Diretor de turma

Questionário - Diretor de Turma

Avaliação Final

Este questionário tem como objetivo proporcionar à docente de Educação Especial um meio de reflexão/avaliação do trabalho desenvolvido ao longo do ano com a aluna RM. Pedimos por isso que o preencha de forma realista e objetiva.

1- Considera que a aluna está mais autónoma?

Sim ☒

Não ☐

Justifique.

Considero que está mais autónoma, mas que ainda falta um grande trabalho para que a aluna alcance uma completa autonomia, claro que dentro das suas limitações.

A [] realiza alguns trabalhos sozinha, responde autonomamente, desde que sejam questões de adequação a sua problemática.

Sai sozinha da sala de aula.
Dirige-se ao bar da escola individualmente.

2- Considera que a autoestima da aluna aumentou com as atividades desenvolvidas ao longo do ano? (Ex. Introdução de um novo instrumento musical em E.M.; participação no concerto do Dia da Criança; assinatura no Cartão do Cidadão, atividades de desenvolvimento da motricidade fina, controle do traço e discriminação visual a EV., entre outras).

Sim ☒

Não ☐

Justifique.

A autoestima da [] tem momentos muito positivos, no entanto envolve-se em demasia com os resultados escolares apresentando momentos de muita ansiedade.

A relação da [] com a turma é muito boa, o que também contribui para a sua autoestima.

3- Neste ponto apresentamos um conjunto de questões que devem ser valoradas de acordo com a seguinte escala:

1- Discordo totalmente 2- Discordo 3- Sem opinião 4- Concordo 5- Concordo totalmente

A professora de Educação Especial...	1	2	3	4	5
1- Estimulou a autonomia da aluna.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2- Manteve uma boa relação com o aluna.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3- Facilitou em demasia as tarefas do quotidiano à aluna.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4- Promoveu a interação da aluna com os colegas de turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5- Monopolizou a atenção da aluna no dia a dia da escola.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6- Esteve disponível para ajudar a aluna.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7- Representou um reforço positivo na aprendizagem em sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
8- Esteve atenta às necessidades da aluna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
9- Estabeleceu uma boa comunicação com os colegas do Conselho de Turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
10- Manteve uma relação de cooperação com o Diretor de Turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
11- Estabeleceu uma relação de cooperação com o Encarregado de Educação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

4- Outras observações que considere pertinentes.

Muito obrigada pela colaboração

A professora de Educação Especial,

Andreia Manjolinha